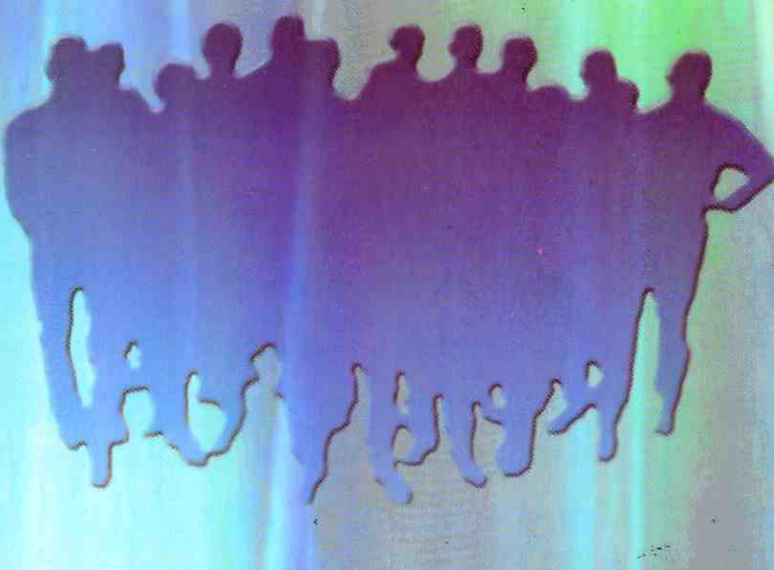
أحمد حساني

دراسات في اللسانيات التطبيقية
حقل تعليمية اللغات



ديوان المطبوعات الجامعية

أحمد حساني
جامعـــة وهـــران

دراسات في اللسانيات التطبيقية

- حقل تعليمية اللغات -

الطبعة الثانية

ديوان المطبوعات الجامعية
الساحة المركزية - بن عكنون - الجزائر

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

إن الوعي بأهمية تعميق البحث العلمي في ميدان التعليمية بعامة ، وتعليمية اللغات بخاصة ، يقتضي بالضرورة وجود مرتكزات معرفية توفر الدعم المرجعي لكل ضرب من أضرب الخطاب التعليمي والبيداغوجي، من أجل تعزيز التعليمية ابيستمولوجيا ومنهجيا .

ومن ثمة فإن تعليمية اللغات ، بوصفها ممارسة بيذاغوجية غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية ، لا يستقيم لها أمر إلا إذا ارتكزت على الحصيلة العلمية للنظرية اللسانية ـــ النفسية العالمية . وقد يجد ذلك مبررا له في كون هذه النظرية نفسها تسعى في جوهرها إلى إيجاد التفسير العلمي الكافي لكثير من العوائق التي تعوق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي لدى المتكلم .

رقم النشر: 4.09.4299
رقم ر.د.م.ك (ISBN): 978.9961.0.0459.3
رقم الإبداع القانوني: 2000/55

ضمن هذا الاهتمام يندرج موضوع هذه الدراسة التي نحن بسبيلها ؛ إذ إنها تسعى إلى وضع أرضية لإمكانية وجود مرجعية لسانية ـ نفسية قادرة على ترقية طرائق تعلم اللغة وتعليمها من أجل تذليل الصعوبات التي تعترض سبيل المتعلم والمعلم على حد سواء .

تستمد هذه الدراسة أصولها الفكرية من مرجعيتين اثنتين :

إحداهما :لسانية :النظرية اللسانية بعامة ، واللسانيات التطبيقية بخاصة.

والأخرى : نفسية : علم النفس بعامة ، وعلم النفس التربوي بخاصة.

لقد اقتضت الفرضيات والأهداف المتوخاة من البحث في هذا السبيل ، أن تتوزع هذه الدراسة التأسيسية وفق المحاور التالية :

ـ المرجعية المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة .

ـ الأسس النفسية لعملية التعلم .

ـ خصائص النظام التواصلي عند الإنسان .

ـ مراحل اكتساب النظام اللساني عند الطفل .

ـ التعليمية : مفاهيم وإجراءات .

وبناء على ما أومأنا إليه سالفا ، فإن تعليمية اللغات ، من حيث إنها وسيلة إجرائية لترقية قدرات المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية ، سوف تتعزز منهجيا وعلميا ، عندما تستثمر النتائج العلمية المحققة في ميدان البحث اللساني والنفسي ، استثمارا واعيا ، مما يؤدي بالضرورة إلى تقاطع منهجي بين اللسانيات وعلم النفس في موضوع تعلم اللغة وتعليمها .

ومن ههنا فإن الباحث في هذا المقام ، يحرص حرصا شديدا على استجلاء نقاط التقاطع المنهجي بين المبحث اللساني والمبحث النفسي، في عملية الممارسة الفعلية للخطاب التعليمي ، من أجل تسهيل عملية التواصل البيداغوجي . وذلك بتطوير طرائقه وتنميتها ، مما يؤدي بالضرورة إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية ، وتيسير سبلها في مجال تعليم اللغة الأم واللغات الأجنبية على حد سواء .

وهران في 23 / 02 / 1996

المبحث الأول :المرجعية المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة

أولا : توطئـــــة

إن البحث العلمــي فـي حقل التعليميـة (Didactique) بعامـة ، وتعليميـة اللغات بخاصـة، يستدعي وعيا عميقا بـالأهداف العلميـة والبيداغوجيـة التـي ترمـي التعليميـة إلـى تحقيقهـا فـي الوسـط البيداغوجي ؛ وقـد يعسـر علـى الدارس امتلاك هذا الوعي العلمي العميق ، بمعزل عن المخـاض المعرفـي الذي نشأت في رحابه تعليمية اللغات (Didactique des langues) منـذ اكتسابها الشرعية المنهجية في الفكر الإنساني المعاصر .

ومن ثمة ، فإن تعليمية اللغات ، بوصفها وسيلة إجرائيـة لتنميـة قدرات المتعلم قصد اكتساب المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية ، تقتضـي الإفادة المتواصلة من التجـارب والخبرات العلميـة التـي لهـا صلـة مباشـرة وملازمـة فـي ذاتهـا بـالجوانب الفكريـة والعضويـة والنفسية والاجتماعيـة للأداء الفعلي للكلام عند الإنسان .

وماكان ذلك إلا لأن الخبرات الإنسانية في أي حقل مـن حقول المعرفة، بشكليها النظري والتطبيقي ، تقدم الأدوات المنهجية التي تفي ، فـــي مجملها، بمتطلبات العمليتين البيداغوجية والتعليمية على حد سواء . وقـد تظهر الفاعلية العلمية لهذه الخبرة فـــي تذليل العوائق والصعوبات التـــي

تعترض سبيل العملية التواصلية بين المعلم والمتعلم ، وإيجاد التفسير العلمي اللازم لكثير من الإشكال الذي يعيق عملية اكتساب النظام القواعدي للغة المدروسة لدى المتعلم.

ولهذا فإن أقل الناس معرفة بحقيقة تعلم اللغة وتعليمها يدرك لامحالة أن أقرب العلوم الإنسانية إلى تعليمية اللغات هي اللسانيات ؛ من حيث إنها المنوال العلمي الوحيد الذي يعكف على دراسة الظاهرة اللغوية ، فيتخذها موضوعا للدرس ، ووسيلة إجرائية في الوقت نفسه .

ومن هنا فإن تعليمية اللغات لا يستقيم لها أمر إلا إذا انبنت على الرصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر ، وما يوفره هذا الفكر من نظريات وإجراءات تطبيقية مؤهلة سلفا لإيجاد التفكير الكافي لكل القضايا التي تتعلق بكل جوانب الظاهرة اللغوية ؛ من هذه الجوانب ما هو صوتي ، ومنها ما هو دلالي ، ومنها ما يقع بين ذلك من حيث التركيب والتأليف بين العناصر اللسانية في سياقها المألوف.

انطلاقا من هذا التوجه ، يمكن لنا القول : إن منهجية البحث العلمي في هذا الحقل الخصب من حقول المعرفة الإنسانية ، تقتضي بالضرورة الإلزامية استثمار التجربة اللسانية العالمية لتنمية الحصيلة المنهجية والعلمية لتعليمية اللغات بوصفها ممارسة بيداغوجية ، غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية ، وما كان ذلك إلا لأن النظرية اللسانية من اهتماماتها الجوهرية ضبط العملية التلفظية وحصر العوائق العضوية والنفسية والاجتماعية التي تعوق سبيلها لدى المتكلم .

في ظل هذا الاهتمام ، فإن معلم اللغة للناطقين أو لغير الناطقين بها ، لا يكون في غنى أبدا عن الإنجازات النظرية والتطبيقية التي تحققت في رحاب المقاربة العلمية للظاهرة اللسانية ؛ فهو من هنا ملزم بامتلاك

النظرية اللسانية العالمية بمرجعيتها ومفاهيمها واصطلاحاتها وإجراءاتها التطبيقية . وهو الأمر الذي يجعل الباحث في هذا المقام يحرص كل الحرص عل الدقة في التقصي والتحري للعناصر الفاعلة في المحطات الفكرية البارزة للمسار التحولي للنظرية اللسانية المعاصرة .

إن أدنى تأمل في المسار التحولي للعطاءات الفكرية الإنسانية المعاصرة يهدي إلى أن التناول العلمي للظاهرة اللغوية ، قد سلك سبيله المنهجي المتوخى في رحاب التحول العميق للنظرية اللسانية بكل خصوصياتها العلمية، مما كان له الأثر المباشر في دفع حركية العلوم بعامة ، والعلوم الإنسانية بخاصة ، فتهيأ مبدئيا زخم كثيف من المفاهيم والأدوات الإجرائية، الأمر الذي جعل اللسانيات تقتحم جميع الحقول المعرفية بكل تنوعاتها الثقافية والحضارية .

إننا إذاما التفتنا التفاتة عجلى إلى الدراسة اللغوية التي كانت سائدة في الثقافة الإنسانية إلى ما قبيل نشر كتاب **دي سوسير**(**Ferdinand de Saussure**)(1857-1913) سنة 1916 نلفي الدراسة – في هذه الحقبة من التاريخ اللساني – لاتعدو أن تكون في شكلها العام تناولا خارجيا للظاهرة اللغوية ؛ إذ إن المنهج الذي كان يطغى على ما سواه هو المنهج التاريخي المقارن ، الذي ظل سائدا دون أي جهد في خرق هذه الرتابة الساكنة ، إلى أن ظهرت أفكار **دي سوسير** بخاصة منذ أن ظهر كتابه / دروس في اللسانيات العامة / Cours de linguistique générale/ عام 1916. وهو الكتاب الذي ما أن ظهر حتى بدأت المفاهيم اللسانية الجديدة تنتشر في الفكر الإنساني المعاصر ، وكان ذلك بسبيلين : إما بطريق التلمذة المباشرة ، وإما بطريق الترجمة .

ومن هنا فإنه قد يستعصي على الدارس البحث في تعليمية اللغات وعلاقتها باللسانيات، بمعزل عن الإدراك الواعي للمفاهيم التأسيسية التي

جاء بها **دي سوسير** ؛ وهي المفاهيم التي تعد نواة التحول الجذري في مسار المقاربة العلمية للظاهرة اللغوية بعد أفول المنوال الفيلولوجي المقارن. فأمست هذه المفاهيم الجديدة التي وطأ أرضيتها **دي سوسير** أساسا يعول عليه عند نفر غير قليل من الباحثين في مجال اللسانيات الذين ينتمون إلى اتجاهات فكرية مختلفة ، وما كان لهذه الاتجاهات أن تكون على ما هي عليه في غياب المرجعية النظرية التي وضعها **دي سوسير** .

ولذلك أصبح هذا التصور الواعي لحقيقة اللغة الإنسانية ، من حيث هي نظام متكامل يجب أن يدرس في ذاته ومن أجل ذاته ، دعامة نظرية تكون أساسا كل محاولة تسعى إلى وصف الظاهرة وتحليلها علميا . الأمر الذي جعل **جون ليونز (J.Lyons)** يقول في هذا الشأن : "يمكن لنا أن نميز إلى حد الآن بين عدد كبير من المدارس في ميدان اللسانيات ، غير أنها كلها وبدون استثناء ، خاضعة للتأثير المباشر وغير المباشر لدروس دي سوسير ." (1)

أصبح التأسيس المنهجي الذي وضعه **دي سوسير** ينعت بالتصنيف الثنائي ، هذه الثنائيات التي انفرد بها **دي سوسير** التي ظلت تعيد نفسها في الفكر اللساني المعاصر بأشكال متنوعة ، جعلته يبدو مولعا إيلاعا شديدا بهذا التصور الثنائي للمفاهيم العلمية في حقل الدراسة اللسانية ؛ إذ أفرد لذلك ثنائيات تقابلية تفي في مجملها بمتطلبات منهج الدراسة وموضوعها . وهو الأمر الذي جعل بعض الباحثين يقول في هذا الشأن : " يقوم مذهب سوسير على مجموعة من التقسيمات نسبت إلى هوس التقسيم لديه ، وإذا كان سوسير مهوسا فقد وعى تماما هذا الهوس"(2)

ترمي هذه الثنائيات، في مجملها ، إلى تأسيس أرضية صلدة لإمكانية وجود نظرية لسانية قادرة على تقديم التفسير الكافي لكل جانب من جوانب الظاهرة اللغوية . وما تجدر الإشارة إليه ههنا هو أن هذه الثنائيات إذا ما تأملناها مليا نجدها تحيط إحاطة منهجية بكل اهتمامات البحث العلمي ، من حيث الرؤية المنهجية الشاملة ، ومن حيث الظاهرة موضوع البحث ، ومن حيث عناصرها المكونة .

نورد في هذا المقام تلك الثنائيات لتدارسها الواحدة تلو الأخرى .

1 ـ الثنائية: تاريخي / آني

إن الفرضية التي يتأسس عليها البحث العلمي للظاهرة اللغوية عند **دي سوسير** تتبدى في أن اللسان (Langue) من حيث هو نظام تواصلي يمتلكه كل فرد ينتمي إلى مجتمع له خصوصيات ثقافية وحضارية متجانسة، يعكس حقيقتين :

أ ـ **حقيقة آنية** : من حيث إن اللسان واقع قائم بذاته ، يمكن لنا إخضاعه للدراسة العلمية بكل مواصفاته بمعزل عن مظاهر التعاقب التاريخي .

ب ـ **حقيقة تاريخية** : لأن اللسان حدث متغير ، يتكون من رواسب الاستعمال الفعلي للكلام عبر الحقب الزمنية المختلفة .

بناء على هذا التصور لحقيقة النظام اللساني ، بوصفه الموضوع الأساس للدراسة اللسانية ، أصبح من الضروري ـ في نظر **سوسير** ـ تقسيم الدراسة اللسانية إلى فرعين :

إحداهما : لسانيات تاريخية (Linguistique diachronique) ؛ وهي الدراسة التي تهتم بالتعقب المرحلي للظاهرة اللغوية عبر التاريخ .
والأخرى : لسانيات آنية (Linguistique synchronique) ؛ وهي الدراسة التي تسعى إلى وصف بنية النظام اللساني وتحليلها في ذاتها ومن أجل ذاتها بمعزل عن الأثر التاريخي.(3)

2 ـ الثنائية : لسان / كلام

إن المنهج العلمي الذي تبناه **دي سوسير** جعله يميل إلى الشيء المتجانس في ذاته ، فانبرى منذ البدء يميز بين ثلاثة مصطلحات كانت مألوفة وشائعة في الفكر الإنساني ، وهي :

أ ـ **اللغة (Langage)** : وهي الملكة الإنسانية التي تتجلى في تلك القدرات الفطرية التي يمتلكها الإنسان دون سواه من الكائنات الحية الأخرى التي تسمح له بالإنجاز الفعلي للكلام بوساطة نسق من العلامات .

ب ـ **اللسان (Langue)** : وهو النظام التواصلي الذي يمتلكه كل فرد متكلم ـ مستمع ينتمي إلى مجتمع لغوي متجانس .

ج ـ **الكلام (Parole)** : وهو الإنجاز الفعلي للغة في الواقع .

يقصي **دي سوسير** من اهتماماته المصطلح الأول ، وهذا الإقصاء يجد مبررا له في أن اللغة ، بوصفها ظاهرة طبيعية عامة ، تتميز بتعدد عناصرها ، فهي تنتمي إلى مجال فردي ومجال اجتماعي مما يجعل إخضاعها للمنهج العلمي صعبا، بل قد يكون مستحيلا نظرا للأسباب التي

أومأنا إليها سالفا ؛ فهي من ههنا محل اهتمام لكثير من التخصصات . (4)

ولذلك يكون من الأنجع ـ في نظر **سوسير** ـ التمسك بالمصطلح الثاني ؛ أي اللسان لأنه يتميز من سواه بتوحد بنيته وانسجام عناصرها . فهو من ثمة نتاج اجتماعي لملكة اللغة ، إذإنه يتبدى في شكل مجموعة من الأعراف الضرورية ضابطها التواطؤ والاصطلاح في المجتمع اللغوي الذي يستخدمها لمزاولة هذه الملكة عند الأفراد (5) ويرى **دي سوسير** أن اللسان ليس من وظيفة المتكلم ؛ إنه النتيجة التي يسجلها الفرد بكيفية سلبية، عكس الكلام الذي هو عمل فردي نابع عن إرادة وذكاء . وفي ظل هذه الثنائية يمكن لنا أن نميز بين شيئين :
أحدهما : التراكيب اللسانية التي يستخدم فيها الفرد المتكلم قوانين اللسان للتعبير عن أفكاره واهتماماته الخاصة .
والآخر : الآلية النفسية والفيزيولوجية التي تسمح له بإخراج هذه التراكيب من الموجود بالقوة إلى الموجود بالفعل . (6)

إن التمييز بين اللسان ، من حيث هو ظاهرة اجتماعية بمعزل عن إرادة الفرد المتكلم ، والكلام ، من حيث هو عمل فردي يمارس فيه المتكلم قدرته التعبيرية للاتصال بالآخرين، يطرح تمييزا بين الحدث الاجتماعي والحدث الفردي ، فيرى **دي سوسير** ، في هذا المقام ، أن فصل اللسان عن الكلام هو في الوقت نفسه فصل:
1 ـ ماهو اجتماعي عما هو فردي .
2 ـ ما هو جوهري وأساسي عما هو تابع وعرضي .(7)

لكن على الرغم من الفرق الموجود بين اللسان والكلام فإنهما في جوهرهما متصلان بصلة وثيقة جدا ، وذلك لأن كلا منهما يقتضي وجود الآخر ؛ فاللسان في حقيقته ما هو إلا راسب للاستعمال الفعلي للكلام ، والكلام من جهته أيضا لايعدو أن يكون إنجازا فعليا للحدث اللساني في

الواقع بوساطة أدوات صوتية وتركيبية ومعجمية يوفرها النظام اللساني.(8)

3 ـ الثنائية دال / مدلول

يقوم المنهج الذي تبناه **دي سوسير** على فكرة النظام اللساني **(Système linguistique)** الذي يتكون من عناصر دالة منسجمة فيما بينها تمثل بنيته الجوهرية، وهذه العناصر هي **العلامات (Signes)** ، تعد العلامة وحدة النظام اللساني وهي تتكون من **صورة سمعية (Image acoustique)** و**مفهوم (Concept)** ثم يصرح **دي سوسير** بالإبقاء على مصطلح **العلامة** للدلالة على الكل وتعويض / **مفهوم** / و / **صورة سمعية** / بلفظتي **دال ومدلول Signifiant / Signifié**.

إن العلامة اللسانية ، انطلاقا من هذا التصور، هي كل يتكون من وجهين : **دال ومدلول** ، يصعب علينا الفصل بينهما لأنهما يرتبطان بعلاقة تواضعية ، ويرى **دي سوسير** أن هذه العلاقة " التي تربط بين الدال والمدلول هي علاقة اعتباطية (Arbitraire)"(9) تتبدى الاعتباطية ــ في نظر **دي سوسير** ــ في أن دالا معينا يطابق مدلولا معينا في الواقع ، ومن هنا تصبح العلامة اللسانية تقسيما للواقع عن طريق التواضع لاغير ، فهي بمعنى الاتفاق والاصطلاح ، عكس المفهوم العفوي لدى المتكلم الذي يتوهم بظنه العلامة اللسانية كأنها اسم للواقع . (10)

في رحاب هذا الاهتمام بطبيعة العلامة ، توافرت أفكار أولية تملك الشرعية المعرفية لتأسيس نظرية متكاملة تتخذ العلامات موضوعا لها، وقد تحقق ذلك على الأقل في مرحلته الجنينية على يد **دي سوسير** الذي هيأ الأرضية لإمكانية انبعاث منوال علمي يمكن له أن ينفرد بالعلامة ،

ويحررها من ضغوط تعدد الاهتمامات بتعدد المعارف والعلوم .

4 ـ الثنائية : محور ركني / محور استبدالي

ترتبط هذه الثنائية بالعلاقات الذهنية بين الوحدات التي تكون الحدث اللساني عند المتكلم ـ المستمع للغته ، وهي تتفرع إلى فرعين :

1 ـ **العلاقات الاستبدالية(Rapports paradigmatiques)** والتي كانت تنعت في المباحث الأولية لدى **سوسير** بـ : **العلاقات الترتيبية(Rapports associatifs)**

2 ـ **العلاقات الركنية (Rapports syntagmatiques)** . مما لاريب فيه هو أن العناصر اللسانية في الخطاب المنطوق أو المكتوب تخضع خضوعا إلزاميا لسلطة الطبيعة الخطية للغة ؛ فهي إذ ذاك ترتبط فيما بينها بعلاقات ركنية تقتضيها طبيعة اللسان اقتضاء ، مما يجعل العناصر اللسانية، أثناء العملية التلفظية ، تتوالى وتتلاحق في نسقية خطية لتشكل البنية التسلسلية للخطاب ، ويرتد ذلك في جوهره إلى مجموعة السنن أو القوانين التي تعتمد في الإجراء التأليفي بين العناصر المتعاقبة التي تكون المتوالية التلفظية ، وذلك ما ينعت بـ: **المحور الركني (L'axe syntagmatique)** الذي يتكون من عنصرين لسانيين فأكثر ، وأن القيمة الدلالية للعنصر اللساني تتحدد بالمقابلة بين العناصر اللسانية التي تسبقه أو تلحقه أو بهما معا . ومن جهة أخرى فإن الكلمات بمعزل عن الإنجاز الفعلي للخطاب ، هي في علاقة قائمة على التشابه من حيث تركيب وحداتها في الذاكرة ، وذلك ما يسميه **دي سوسير** بالعلاقات الترتيبية التي تكون **المحور الاستبدالي (L'axe paradigmatique)**(11)

يكون **دي سوسير** ،بهذه المتوالية من الثنائيات ، قد حدد الإطار المنهجي لتدارس الظاهرة اللغوية في رحاب اللسانيات التي هي الدراسة العلمية والموضوعية للسان البشري من خلال الألسنة الخاصة بكل مجتمع. ولذلك

فإن مهمة اللسانيات في نظر **دي سوسير** تنحصر في المجالات التالية :
1 ـ وصف كل الألسنة والتأريخ لها ؛ أي القيام بالتأريخ للعائلات اللغوية وإعادة بناء أصول كل منها .
2 ـ البحث عن القوى الفاعلة بشكل دائم في كل الألسنة ، واستنباط القوانين العامة التي يمكن لنا أن نبرر بها كل ظواهر التاريخ الخاصة .
3 ـ تميز اللسانيات نفسها عن باقي العلوم وتحدد نفسها بنفسها . (12)

في ظل هذا التصور الجديد الذي وضعه **دي سوسير** للسانيات ، يمكن لنا إجمال الأهداف العامة التي تسعى الدراسة اللسانية إلى تحقيقها :
أ ـ ترمي اللسانيات إلى معرفة أسرار اللسان من حيث هو ظاهرة إنسانية عامة في الوجود البشري .
ب ـ استكشاف القوانين الضمنية التي تتحكم في بنيته الجوهرية .
ج ـ البحث عن السمات الصوتية والتركيبية والدلالية الخاصة للوصول إلى وضع قواعد كلية .
د ـ تحديد خصائص العملية التلفظية ، وحصر العوائق العضوية والنفسية والاجتماعية التي تعترض سبيلها .

ولتحقيق هذه الأهداف لابد من اعتماد المنهج العلمي الموضوعي الذي يتميز بالمقاييس التالية:
1 ـ ملاحظة الظاهرة مع التجريب والاستقراء المستمر .
2 ـ الاستدلال العقلي ، والعمليات الافتراضية والاستنتاجية .
3 ـ استعمال النماذج والعلائق الرياضية للأنساق اللسانية ، مع الموضوعية المطلقة.(13)

ومن البدهي ، كما هو معلوم وشائع في التفكير العلمي ، أن طريقة الإجراء الوصفي والتحليلي لأي ظاهرة تخضع خضوعا إلزاميا لطبيعة الظاهرة في ذاتها . وكما أومأنا إليه سالفا أن موضوع الدراسة اللسانية،

بتوجهاتها المعرفية والمنهجية، هو اللسان بوصفه نظاما من العلامات الدالة الذي يتبدى في ثلاثة مظاهر أساسية : الصوت والتركيب والدلالة . ومن هنا فإن أي مقاربة علمية للظاهرة اللسانية تلتزم بهذا التصنيف الثلاثي ، فلذلك فإن التحليل اللساني يظهر في ثلاثة مستويات أيضا :

1 ـ المستوى الصوتي : وهو نوعان :

أ ـ **طبيعي** : يتكون من جانبين :
ـ **جانب فيزيولوجي** : يتعلق بالجانب النطقي (جهاز النطق) والجانب السمعي (جهاز السمع)
ـ **جانب فيزيائي** : يتعلق بالأصوات في مظهرها الفيزيائي ؛ أي عندما تتحول الذبذبات الصوتية إلى أمواج عبر الأثير .
ب ـ **لغوي** : يتعلق بالأصوات اللغوية بوصفها الحامل المادي للأفكار والدلالات أثناء الإنتاج الفعلي للكلام في الواقع اللغوي .

في رحاب هذه الطبيعة الثنائية للظاهرة الصوتية أوجد الفكر اللساني المعاصر منواليين فرعيين لتناول هذه الظاهرة بجانبيها الطبيعي واللغوي ، وهذان المنوالان الفرعيان هما :
علم الأصوات العام (Phonétique) : موضوعه الظاهرة الصوتية بمظهريها الفيزيولوجي والفيزيائي .
علم الأصوات الوظيفي (Phonologie) : موضوعه الظاهرة الصوتية بمظهرها الوظيفي أثناء الإنجاز الفعلي للكلام في سياق لغوي معين .

2 ـ المستوى الدلالي :

يرتبط هذا المستوى بالجانب الدلالي للظاهرة اللسانية باعتبار أن هذا الجانب يتعلق بالبنية الذهنية لدى المتكلم ـ المستمع في لسان ما ، فأفرد له

الفكر اللساني مبحثا خاصا ينعت **بعلم الدلالة (Sémantique)**

3 ـ المستوى التركيبي :

يتعلق هذا المستوى بالعلائق الوظيفية التي تحدد نمط البنية التركيبية في لسان ما ، وله منوال فرعي يتميز بأدواته وإجراءاته التطبيقية وهو **علم التركيب (Syntaxe)**

نكون بهذه التوطئة المقتضبة قد مهدنا السبيل المتوخى في المقاربة العلمية للظاهرة اللغوية ، وذلك أننا قدمنا للقارئ الروافد الأولى للنظرية اللسانية بمرجعيتها المعرفية ، ومفاهيمها وإجراءاتها التطبيقية ، وهي الروافد التي تصبح قطب الرحى للإجراءات المنهجية المتعاقبة في الفكر اللساني العالمي .

هوامـــــــــــــــش

1 ـ John Lyons : Linguistique générale , p 32.

2 ـ جورج مونان ، علم اللغة في القرن العشرين ، ص 49 .

3 ـ Ferdinand De Saussure: Cours de linguistique générale p12.

4 ـ المرجع نفسه ، ص 25.

5 ـ المرجع نفسه ، ص 30.

6 ـ المرجع نفسه ، ص 30.

7 ـ المرجع نفسه ، ص 30.

8 ـ المرجع نفسه ، ص 31.

9 ـ المرجع نفسه ، ص100.

10 ـ كاترين فوك ، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصـــــرة ، ص 22.

11 ـ F.D. Saussure المرجـــع المذكور سابقـــــا ، ص 170.

12 ـ ينظر مبارك حنوز ، مدخل للسانيات دي سوسيـــر ، ص 15 ، 16.

13 ـ ينظر مازن الوعر ، دراسات لسانيـــــة تطبيقيـــــة ، ص 10.

ثانيـــا : الإجراءات المنهجية للنظرية اللسانية

1 ـ الإجراءات الداخليــــة

إن نظرة عجلى إلى الرصيد المعرفي للنظرية اللسانية تهدي إلى أن اللسانيات بأسسها الابيستمولوجية ، تسعى إلى إضفاء الشرعية العلمية على آلية التعامل مع الظاهرة اللغوية ، فكان هذا المسعى رافدا مرجعيا لكل ضرب من أضرب النشاط الفكري في حقل دراسة اللغات . وهو الأمر الذي جعل الإجراءات المنهجية للمقاربة العلمية للحدث اللساني تتعدد بتعدد هذا النشاط ؛ إذ ما فتئت تتجدد في حركية مستمرة عبر المسار التحولي للفكر اللساني في رحاب مؤثرات حركة العلوم بعامة ، والعلوم الإنسانية بخاصة .

ومن ههنا فإننا إذاما تأملنا الإطار المنهجي للنظرية اللسانية المعاصرة ، نلفيه يتبدى في ثلاثة إجراءات بارزة تطغى على ما سواها من الإجراءات الأخرى ، وهي الإجراءات التي يمكن لنا حصرها فيما يلي :

أولا ـ الإجراء الوظيفـــي

إن ما هو معدود في عداد المسلمات في ضوء اللسانيات الوظيفية ، هو التركيز على إبراز أهمية الوظيفة الإبلاغية للغة ؛ أي لأي شيء يصلح عنصر من عناصر الكلام من حيث الإبلاغ ؟ أو ما هي وظيفته في السياق

الوارد فيه ؟ (1). بناء على هذا التصور كان تعامل اللسانيات الوظيفية مع العناصر اللسانية التي تكون المدونة النمطية للبيئة اللغوية المتجانسة ؛ إذ " تحدد هذه العناصر بحكم وظيفتها ، وعلى أساس طبيعة هذه الوظيفة ترتب ضمن العناصر الأخرى . " (2)

أضحى الإجراء المنهجي الوظيفي في الدراسة المعاصرة نزعة مألوفة في الاتجاه اللساني الذي يقتفي أثر **دي سوسير** في إبراز الوظيفة التواصلية للغة ، وقد نشأ هذا الاتجاه مبكرا في أحضان النشاط اللساني لمدرسة براغ.

أ ـ الإجراء الوظيفي الصوتي

مما لا يغرب عن أحد هو أن مدرسة **براغ** تعد امتدادا من حيث الخلفية الفلسفية والمنهجية للمدرسة **الروسية** التي تأسست سنة 1915. ويظهر هذا الامتداد لأن جل الأعضاء البارزين في هذه المدرسة هم من النازحين الروس أمثال **كارسفسكي وتربتسكوي وجاكبسون** ، وقد بدأت الأسس الأولية لهذه المدرسة ابتداء من سنة 1920، وهي السنة التي وصل فيها الباحثون اللسانيون الروس إلى براغ ، ثم أخذت طابعها العلمي المميز ابتداء من عام 1928وهو تاريخ انعقاد أول مؤتمر دولي للسانيات بلاهاي المؤتمر الذي ظهرت فيه الفونولوجيا المعاصرة .

أصبح موضوع **علم الأصوات الوظيفي (Phonologie)** هو الأصوات في تأليفها وتركيبها ، أثناء الأداء الفعلي للكلام ؛ أي الأصوات من حيث خصائصها الوظيفية في الخطاب . ويجوز لنا أن نقول من الناحية التاريخية أن الإرهاصات الأولى لعلم الأصوات الوظيفي بدأت مع أفكار **بودوان دوكرتني (Baudouin de Courtenay)**(1845 - 1929) وقد كان أومأ إلى ذلك **جورج مونان** إذ قال : "يرجع اهتمامنا الخاص ببودوان إلى أيامنا،هذه إلى كونه استكشف الطبيعة اللغوية للفونام " (3) وكان ذلك

في مقال نشر عام 1869 عنوانه Changement du S(ss) en Ch en polonais وهو يرى في هذا المقال ضرورة التمييز بين الصوت الخام في الكلام أو بتعبير آخر بين ما يلفظه المتكلم حقا ، وبين شيء آخر هو الفونام ؛ أي ما يظن المتكلم أنه يلفظه والمستمع أنه يسمعه . (4)

بيد أن الذي أضفى الطابع العلمي على الدراسة الصوتية الوظيفية هو **تروبتسكوي (Troubetzkoy)** (1890 ـ 1939) الذي يعد المؤسس الأول لعلم الأصوات الوظيفي ، ففي المؤتمر الأول للسانيات الذي انعقد في لاهاي عام 1928 تقدم بالإشتراك مع **جاكبسون (Jakobson)** **وكارسفسكي (Karcevski**) بأرضية لمشروع علمي للدراسة الفونولوجية ، وهو المشروع الذي نشأ حوله نادي براغ للسانيات وظهر في كتابه (1939) مبادئ الفونولوجيا الذي ترجم إلى الفرنسية عام 1949. (5)

ويجدر بنا في هذا المقام أن نشير إلى إسهامات **جاكبسون** في تطوير الإجراء الوظيفي في مجال الدراسة الصوتية ، فهو يعد من المؤسسين الأوائل للمدرسة الوظيفية ، فقد قام بكتابة الموضوعات المقدمة إلى المؤتمرين في لاهاي ـ كما أومأنا إلى ذلك سالفا ـ وقد أسهم أيضا في تحضير المشروع العلمي لعلماء فقه اللغة السلافين (1929) ومن المؤكد ـ كما يقول **جورج مونان** ـ لولا ديناميكية **جاكبسون** الفعالة لما استطاعت الوظيفية أن تحقق ذلك الانتصار العظيم في لاهاي أبدا ، ربما كانت انتظرت طويلا لتفرض نفسها خارج براغ . (6)

لقد خصص **جاكبسون** قسما كبيرا من كتابه Essais de linguistique générale للبحث عن الخصائص المشتركة بين جميع الأنظمة اللسانية في المجال الفونولوجي ، وكان ذلك بمحاولة رصد جميع الاختلافات الممكنة ، والقيام بحصرها وضبطها ، وفق التضاد القائم بينها ؛ سواء أكان هذا التضاد في المستوى النطقي أم في المستوى السمعي . فتوصل إلى

وضع لائحة مفتوحة من السمات الفونولوجية ، لكن ليس بالضرورة أن تكون هذه السمات ممثلة في جميع اللغات الطبيعية ، يمكن لكل نظام لساني أن ينتقي ما يناسبه من هذه السمات التي يضبط مجالها على أساس الاختلاف . فإذا أردنا التمييز بين / الباء/ و/ الميم / نعمد إلى سمة الغنة التي تعد مميزا فاصلا بين الصوتين .

فنكتب الخلاف بالشكل التالي :

ب / ——————— [- غنة]

م / ——————— [+غنة]

تعد سمة الغنة ، حينئذ ، مميزا فارزا لفئات الوحدات الفونولوجية فهي من هنا سمة فونولوجية كلية تظهر في جميع الأنظمة اللسانية . (7)

ب ـ الإجراء الوظيفي التركيبي

يمثل الإجراء المنهجي الوظيفي في حقل الدراسة التركيبية عصبة غير قليلة من الدارسين يتقدمهم الباحث اللساني الفرنسي **أندري مارتيني** الذي جعل الدراسة التركيبية الوظيفية تبلغ مرحلة متميزة من مراحل تطورها، حيث كان جادا في استثمار النتائج العلمية المحققة في مجال الدراسة الفونولوجية استثمارا واعيا ، وكان ذلك إدراكا منه لأهمية الدراسة التركيبية في ضوء النزعة الوظيفية في حقل الأصوات . حيث أومأ إلى ذلك بوضوح في مقدمة كتابه : Eléments de linguistique générale إذ قال " إن مبادئ التحليل الفونولوجي قد وضعت في متناول الناس منذ زمن طويل ، وبالعكس ما قيل عن التركيب فهو جديد وجديد جدا بالنسبة لهذا المؤلف ، وأن ضرورة تقديم منهجية وصفية تغطي بشكل منظم مجموعة المعطيات اللغوية جعلتنا نحرص على الجهد الجماعي (...) الذي يهدف إلى فرز ما تمثله الفونولوجيا في مستوى الوحدات التمييزية بالنسبة للوحدات الدالة . "(8)

في ظل هذا الاهتمام تمكن **مارتيني** من وضع أرضية تأسيسية لإمكان وجود إجراء منهجي وظيفي لضبط العلائق الوظيفية بين الوحدات اللسانية التركيبية ، لذلك أقر مبدئيا بأن العلاقات القائمة بين اللافاظم (Monèmes) في أي نظام لساني تظهر في حالات مضبوطة بضوابط سياقية تكاد تكون مألوفة وشائعة في جميع الأنظمة اللسانية المعروفة . ويمكن لنا ضبط هذه الحالات في العناصر التالية :

1 ـ اللفاظم المستقلة (Les monèmes autonomes) :

هي وحدات مكتفية بذاتها تتضمن دلالتها الوظيفية في بنيتها المستقلة مثل /اليوم، غدا ، أحيانا ، غالبا ../ فالعلاقة التي تربط اللفظم المستقل ببقية الملفوظ ليست قائمة على أساس موقعه في السياق الكلامي ، بل هي قائمة على أساس دلالته الذاتية . يمكن لنا أن نوضح ذلك بالملفوظ التالي :

/ هم متفائلون اليوم بالإنجازات الحضارية التي تحققت /

يبدو أن لفظم / اليوم/ في هذا الملفوظ غير مقيد بالموقع الوارد فيه ، إذ يمكن له أن يظهر في مواقع أخرى :

اليوم هم متفائلون .

هم اليوم متفائلون .

هذه القدرة على الانتقال من موقع إلى آخر ناتجة عن اكتفاء اللفظم بذاته.(9)

2 ـ اللفاظم الوظيفية

تتميز هذه الوحدات بأنها قادرة في ذاتها على تحديد وظيفية عناصر أخرى لايمكن لها أن تستقل بنفسها ، فيكون دورها هو ضبط العلاقة التركيبية لهذه العناصر غير المستقلة (10) كالوظيفة التي تؤديها حروف الجر في النظام القواعدي للسان العربي .

3 ـ الركن المكتفي بذاته (Le syntagme autonome)

يقصد بالركن كل مؤلف من اللافاظم تكون العلاقة بين عناصره وثيقة جدا بحيث تشكل وحدة وظيفية كاملة لايمكن تفكيك عناصرها . ويتألف الركن المكتفي بذاته (Le syntagme autonome) من لفظمين فأكثر ، ولا تتوقف دلالته الوظيفية على موقعه في الملفوظ ، بل دلالته هي تلك الوحدة الكاملة الي تضبط علاقته بالسياق الوارد فيه ، ولكن في الغالب يشترط وجود لفظم وظيفي لتحديد حرية المجموعة اللسانية. مثال على ذلك قوله **تعالى:** **/ وأشربوا في قلوبهم العجل/**(11)
اللفظم / في / في هذه الآية هو اللفظم الوظيفي الذي يربط المؤلف / قلوبهم / ببقية عناصر الملفوظ ، ويؤلفان معا كلا يسمى بالركن المكتفي بذاته ، ولايشترط أن يكون اللفظم الوظيفي سابقا للفظم غير المستقل بل قد يتأخر عنه . ففي اللغة الفنلدية (Le finnois) ـ كما يشير إلى ذلك **مارتيني** ـ الركن المكتفي بذاته (Kirkossa) (في الكنيسة) اللفظم الثاني /ssa/ هو اللفظم الوظيفي الذي يحقق وظيفة اللفظم الأول / Kirko/ (12)

4 ـ الركن الإسنادي (Le syntagme prédicatif)

يعد الركن الإسنادي (Le syntagme prédicatif) النواة الوظيفية للملفوظ ؛ فهو من ههنا العنصر الوظيفي الذي يحدد علاقة العناصر اللسانية في البنية التركيبية . نمثل لذلك بقوله **تعالى** :

/ اليوم نختم على أفواههم / (13)

تتكون البنية التركيبية لهذه الآية من لفظم مكتف بذاته وهو / اليوم/ ، وركن مكتف بذاته وهو / على أفواههم / والاكتفاء الذاتي بالنسبة لكل عنصر من هذين العنصرين يعود في الأول إلى دلالة اللفظم المكتفي بذاته / اليوم / ، ويعود في الثاني إلى الدور الذي يقوم به اللفظم الوظيفي / على / . وبما أن الركن الباقي خارج العنصرين المذكورين / نختم/ وهو عنصر قادر على إنشاء الرسالة بذاته دون إضافات وإلحاقات فهو ، إذن ، ركن مستقل بذاته وظيفيا ، ومن ثمة فهو ركن إسنادي (14) . وكل ما يضاف إلى هذه النواة الإسنادية فهو إلحاق أو توسيع (Expansion) . غير أن هذا الإلحاق لا يغير العلاقات الوظيفية في الركن الإسنادي ، سواء أكان ذلك بالعطف (Coordination) أو بالتبعية (Subordination).

ثانيا : الإجـــراء التوزيعـــي

كان الإجراء التوزيعي في الثقافة اللسانية المعاصرة في الحقيقة نتيجة حتمية للدراسة اللغوية التقليدية التي مابرحت تعول على مبدأ الخطأ والصواب في التقعيد المعياري للغات ، فجاء هذا الإجراء لدحض هذه النزعة التي ظلت طاغية في حقل الدراسات اللغوية ، وذلك هو السبب

المباشر الذي جعل اللسانيات التوزيعية تنفرد بالرؤية الوصفية الظاهرية للأشكال اللغوية ، فهو يتوخى لتحقيق ذلك معاينة السياق اللغوي عن كثب ، ومحاولة ضبط توارد المؤلفات في هذا السياق حسب المواقع التي تتبدى فيها .

مفهوم التوزيع ، إذن ، هو الموقع الذي يحتله العنصر اللساني ضمن حواليته المألوفة " فيحدد توزيع عنصر بأنه مجموع العناصر التي تحيط به ؛ محيط عنصر (أ) يتكون من ترتيب العناصر التي ترد معه ؛ أي العناصر الأخرى التي يتوافق كل منها في موقع معين مع العنصر في تركيب كلامي ، والعناصر التي ترد مع العنصر (أ) في موقع معين تدعى انتقاء هذا العنصر لهذا الموقع . " (15)

لقد ظهر هذا الاتجاه بخاصـــــــــــــة مع **بلومفيلد** (L.Bloomfield) (1887 ـ 1949) في الثقافة اللسانية الأمريكية منذ أن ظهر كتابه اللغة (Le langage) إلى الوجود عام 1933 ، وهو الكتاب الذي هيأ الدراسة اللسانية الأمريكية منهجيا لقبول مبدأ التوأمة بين علم النفس السلوكي واللسانيات ، وهي الجهود التي قام بها **بلومفيلد** من أجل هذا الغرض ، فبعد أن استلهم المعطيات النظرية لعلم النفس السلوكي أسقطها على المنهج الوصفي اللساني ، مما أدى إلى ظهور إجراء متكامل .

ولذلك فإن الإجراء التوزيعي في المقاربة العلمية للظاهرة اللغوية يقوم أساسا على المعطيات العلمية للنظرية السلوكية (Behaviourisme) وهي نظرية نفسية شاعت في النصف الأول من هذا القرن ، وتوغلت في كل الميادين العلمية آنذاك ، حتى أوشكت أن تكون المنهج الفريد المعول عليه في تقصي مظاهر النشاط الإنساني ، فلا غرو ، إذن ، إن ألفيناها تقتحم الميدان اللساني فتضفي عليه طابعها الخاص ، فأمست الأشكال اللغوية تحلل كما هي ملحوظة في الواقع اللغوي دون أي اعتبار للبنية الضمنية المتوارية خلف البنية الظاهرة . (16)

لقد تطورت النظرية السلوكية ، وأخذت مسارها الطبيعي في الوصف اللساني ـ كما أشرنا إلى ذلك سالفا ـ على يد **بلومفيلد** الذي كان جادا في تطبيقها ، ومتهيئا لنتائجها وانعكاساتها على وصف بنية النظام اللساني ، وتفسيرها تفسيرا آليا . وترتكز هذه النظرية على بعض الأسس منها :

1 ـ عدم الاهتمام بالجوانب الذهنية مثل العقل والتصور والفكر ، ودحض كل تحليل نفسي يعول على الاستبطان وإبراز ما يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة بالاعتماد على السلوك الظاهر دون سواه . وحين يطبق هذا المنهج على الظاهرة اللغوية ينصب التحليل على الأشكال اللغوية فحسب ، لذلك أطلق بعضهم على اللغة اصطلاح السلوك النطقي أو السلوك اللغوي .

2 ـ التقليص من دور الدوافع والقدرات الفطرية في الظواهر السلوكية ، وإعطاء أهمية قصوى لعملية التعلم في اكتساب النماذج السلوكية .

3 ـ يعد التواصل اللغوي في نظر السلوكيين نوعا من الاستجابات لمثيرات ما تقدمها البيئة أو المحيط .

إن ما انتهى إليه **بلومفيلد** من إسقاطات سلوكية على الظاهرة اللغوية ، إنما بناه على تلك الأسس المشار إليها سالفا ، فكانت حصيلة ذلك كله أن أقر مبدئيا بأن الجوانب الدلالية في التواصل اللغوي لاتعدو أن تكون الموقف الذي يقوم فيه المتكلم بالإنتاج الفعلي للكلام ، ورد الفعل أو الاستجابة التي يتطلبها ذلك من المستمع . (17)

يقوم المتكلم ، أثناء الأداء الفعلي للكلام ، باستجابات نطقية لمثيرات ما تخضع خضوعا إلزاميا لحافز البيئة ، دون أن ترتبط هذه الاستجابات بأدنى قدر من التفكير ؛ لأن الاستجابة الكلامية مرتبطة بصورة مباشرة بالحافز ، ولا تتطلب تدخل الأفكار . (18)

يتعامل التوزيعيون مع اللغة من حيث هي مظهر سلوكي كغيره من المظاهر الأخرى ، ولذلك فإن التحليل اللساني الذي يعول عل موقعية فئات الكلم وتوزيعها ضمن سياقها المألوف " يتوخى استكشاف آلية لغة من اللغات ، من خلال وضع لائحة للوحدات الأساسية في كل مستويات الدراسة اللغوية ، ومن خلال تحديد الفئات التي تنتمي إليها واستكشاف تآلفها فيما بينها. "(19)

ولذلك أصبح الاهتمام منصبا عل توخي توزيع العناصر ضمن السياق الذي ترد فيه ، فأضحى تقسيمهم لفئات الكلم ينبني على توزيع تلك الفئات وتواترها ضمن سياقها المألوف ، وما كان ذلك إلا لأن العناصر التي تحتل الموضع نفسه في السياق نفسه تنتمي إلى القسم نفسه من أقسام الكلام .

إن هذه النزعة تنحدر تاريخيا من منهج قديم أنشأ يعيد إنتاج نفسه في أشكال جديدة يحسبها أقطاب الاتجاه التوزيعي في اللسانيات المعاصرة من مستحدثات التحول اللساني في القرن العشرين (20) . كان للنحاة العرب فضل السبق في هذا المنهج في تاريخ الدراسة اللسانية ، نجد هذا المنهج واضحا عند عبد **القاهر الجرجاني (471هـ)** في كتابه الجمل ، عندما تناول مقولة الفعل كان على وعي عميق بتوزيع الفعل ضمن الحوالية التي يرد فيها والتي لايكاد يفارقها ، حيث قال في هذا الشأن : " والفعل ما دخله قد وسوف والسين ، نحو قد قام وقد يقوم وسيقوم وسوف يقوم ، وتاء الضمير وألفه وواوه ، نحو : أكرمت وأكرما وأكرموا ، وتاء التأنيث الساكنة ، نحو: نعمت وبئست ، وحرف الجزم : لم يضرب . "(21)

إن ما انتهى إليه **الجرجاني** في هذا التعريف قد بناه على موقعية الفعل في حيزه الطبيعي وفقا للعلاقة القائمة بين العناصر القائمة بين العناصر اللسانية فهو ، إذن ، لم يفعل ذلك اعتباطا ، بل فعله عن وعـــــي عميق

بحوالية الفعل العربي ، وهي الحوالية التي لايمكن لأي قسم من أقسام الكلام أن يتبدى فيها . (22)

وتحسن الإشارة ههنا إلى ما فعله **ابن مالك** في ألفيته حين تعرضه لأقسام الكلام ، فقد عرفها حسب موقعيتها تماما كما فعل التوزيعيون حيث جاء في ألفيته :

بالجر والتنوين والندا وأل ومسند للاسم تمييز حصل
بتا فعلت وأتت ويا افعلي ونون اقبلن فعل ينجلي

إن أدنى تأمل في هذا التعريف يهدي إلى أن **ابن مالك** قد راعى في ذلك توزيع العناصر اللسانية ، وجعل همه الأول أن يعطي التعريف حقه بتحديد الحوالية (Environnement) وهي الحوالية التي تتباين وفقها العناصر اللسانية من حيث تواترها في السلسلة الكلامية المنطوقة .

وبهذه الطريقة ـ في نظر التوزيعيين ـ يمكن للدارس اللساني ضبط الأشكال اللسانية في لغة من اللغات وتصنيفها ؛ لأن " النحو حسب هذه المدرسة هو علم تصنيفي غايته ضبط الصيغ الأساسية في اللغة حسب درجة التواتر لاغير . "(23)

ثالثا : الإجراء التوليـــدي والتحويلـــي

يرتبط هذا الإجراء في الثقافة اللسانية المعاصرة بالباحث اللساني الأمريكي **تشومسكي (Chomsky)** الذي وطأ السبيل المتوخى لهذا الإجراء ، وكان ذلك بحرصه الشديد على الدقة في استخدام المنهج العلمي بالتحكم في أدواته ومفاهيمه، فنتج عن هذا الاهتمام رصيد معرفي يمكن

للباحث في حقل اللسانيات أن يعول عليه كثيرا في استكشاف طبيعة اللغة الإنسانية بوصفها مظهرا عقليا يعكس القدرات العقلية لدى الإنسان في أصفى صورها . ويتبدى ذلك بخاصة في الإبداع المتجدد للنظام التواصلي، وتلك خاصية يتميز بها الإنسان عما سواه من الكائنات الأخرى .

يعد الإجراء التوليدي والتحويلي ثورة عميقة داخل الإجراء التوزيعي نفسه ، فكانت الإرهاصات الأولى لهذا التجديد الداخلي قد بدأت بالفعل في مرحلتها الجنينية مع جهود الباحث اللساني **هاريس** (Harris) في فترة مبكرة جدا ، وهو قطب من أقطاب المدرسة التوزيعية ، فالمحاولة التي قام بها **هاريس** تبدو ناقصة عندما أغفلت الجانب الدلالي إلا أنها كانت كافية مؤقتا لإيجاد أرضية أولية يمكن لها أن تكون قاعدة نظرية وإجرائية لمنوال جديد .

ومن ههنا فإن نظرة واحدة إلى الزخم العلمي الذي ظهر في هذه الحقبة التحولية في عمر الدراسة اللسانية ، تهدي إلى أن **تشومسكي** كان له الفضل الكبير في إحداث القطيعة المنهجية ، وذلك أمر واضح لا يمارى فيه ولا يرد ، إذ كان للمفاهيم اللسانية التي جاء بها دور بارز في وضع منهجية خاصة لتحليل البنى اللغوية .

بدأ المنهج المميز للإجراء التوليدي والتحويلي منذ أن نشر **تشومسكي** كتابه الأول **البنى التركيبية** (**Structures syntaxiques**) عام 1957؛ إذ إنه بحكم تأثره بالنزعة التوزيعية بوصفه تلميذا **لهاريس** ، كانت كتابته الأولى لاتتجاوز الإطار النظري لهذا الاتجاه ، لكن بعد نشر كتابه ــ المشار إليه سالفا ــ بدأت المفاهيم التوزيعية تتراجع عن الصدارة لتحل محلها المفاهيم الجديدة ، ثم كان كتابه : **أوجه النظرية التركيبية** (**Aspects de la théorie syntaxique**) الذي أصدره عام 1965صورة نهائية للنظرية التوليدية والتحويلية والتحديات التي طرحتها في مجال تطبيقها .

لقد حاول **تشومسكي** التعامل مع الظاهرة اللغوية من أجل تأسيس نظرية لسانية تملك الشرعية المعرفية لأن تكون بديلا جديدا في متطلبات الدال والمدلول على حد سواء ، وتلك خاصية تميز النظرية التوليدية والتحويلية من الاتجاه التوزيعي الذي أبعد من اهتماماته الجانب الدلالي تحت تأثير النزعة السلوكية التي تعول على الجانب الشكلي دون سواه .

ولذلك فإن محاولة **تشومسكي** في هذا المجال كانت مفارقة منهجية في الواقع ؛ مفارقة بين النزعة العقلانية والنزعة التجريبية ، من حيث كونه أعاد الاعتبار للطابع العقلي للغة ، ويؤسس هذا التحول المنهجي على النزعة العقلانية في **الفلسفة الديكارتية** . وقد أفرد كتابا خاصا للسانيات الديكارتية ثم استثمر هذا الإرث الفلسفي في دحض الفكر السلوكي والنزعة التجريبية حول الفكر الإنساني . (24)

يرفض **تشومسكي** منذ البدء الوصف القائم على الملاحظة الشكلية للظاهرة اللغوية ؛ لأن التحليل العلمي للحدث اللغوي ليس بوصف خارجي لما كان قد تلفظ به المتكلم فحسب ، وإنما هو تعليل العمليات الذهنية التي بوساطتها يمكن للإنسان أن يتكلم بجمل جديدة . (25)

ومن هذا التصور استطاعت النظرية التوليدية والتحويلية أن تحول البحث اللساني من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكي إلى منهج عقلي غايته استكشاف الكفاية التي يمتلكها المتكلم ــ المستمع والسعي من أجل تعليل الآلية الكامنة وراء بناء الجمل " لأن البنى التركيبية للغات الإنسانية تنشأ من الخصائص النظرية للفكر الإنساني . " (26) ومن ههنا أصبحت الجملة قطب الرحى في الإجراء التوليدي والتحويلي ، وأضحت ركنا أساسا من بنائها النظري .

وفي ضوء هذا التوجه أمست اللغة ـ في نظر **تشومسكي** ـ " مجموعة متناهية أو غير متناهية من الجمل ، كل جملة طولها محدود ، ومكونة من مجموعة متناهية من العناصر ، كل اللغة الطبيعية تحتوي على عدد متناه من الفونيمات علما بأن عدد الجمل غير متناه . "(27)

ينطلق **تشومسكي** في تعريفه للغة من خلفية فكرية سابقة ، حيث أشار بعبارة واضحة إلى أن هذه الفكرة ليست بجديدة ، وإنما قال بها **همبلد** (**Humboldt**) (**1767 ـ 1835**) منذ ما يزيد عن قرن : "اللغة استعمال غر متناه بوسائل متناهية "(28) بيد أن **تشومسكي** لو التفت إلى التراث العربي لوجد هذه الفكرة شائعة ومألوفة عند عصبة غير قليلة من الدارسين الأقدمين . يقول **الآمدي** (631هـ) " إن الأسماء وإن كانت مركبة من الحروف المتناهية فلا يلزم أن تكون متناهية . " (29)

يعد كتاب **تشومسكي أوجه النظرية التركيبية** (**1965**) مرجعية نظرية في مجال التطور الذاتي للسانيات التوليدية والتحويلية ، حيث برزت هذه النظرية بصورة واضحة في الزخم الكثيف من المفاهيم الجديدة التي استدركت ما أغفلته نظرية **البنى التركيبية** (**1957**) فأضحت هذه النظرية الجديدة تنعت **بالنظرية النموذجية أو النظرية المعيار** (**La théorie standard**) التي ميزت بين الكفاية اللغوية (Compétence) والأداء الكلامي (Performance) فالكفاية اللغوية كما يعرفها **تشومسكي** هي " معرفة المتكلم ـ المستمع المثالي للغته . " (30) ؛ أي القدرة الضمنية التي يمتلكها المتكلم ـ المستمع المثالي التي تخول له التلفظ بعدد غير محدود من جمل لغته الأم . فالكفاية اللغوية ، حينئذ ، هي " حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي "(31) أما الأداء الكلامي فهو " الاستعمال الفعلي للغة في الظروف المحسوسة . "(32)

تتكون النظرية التوليدية والتحويلية من مجموعة قواعد لها القدرة على تقديم التفسير الكافي لكل البنى التركيبية للغة الطبيعية . وتتألف هذه القواعد من ثلاثة مكونات : المكون التركيبي والمكون الدلالي والمكون الفونولوجي.

1 ـ المكـــون التركيبي

يعد المكون التركيبي (Composant syntaxique) المكون التوليدي الوحيد الذي يجعل لكل جملة بنية عميقة (Structure profonde) التي تمثل التفسير الدلالي للجملة . وبنية سطحية (Structure de surface) التي تمثل التفسير الفونولوجي للجملة (33) . يتكون المكون التركيبي من مكونين :

ـ مكون الأساس(Composant de base) يرتبط هذا المكون بالبنية العميقة .

ـ مكون تحويلي (Composant transformationnel) يرتبط هذا المكون بالبنية السطحية .

أ ـ المكون الأساس :

يحتوي المكون الأساس على قواعد إعادة الكتابة التي يتم بوساطتها توالي المشير الركني الذي يعد البنية العميقة للجملة المولدة . (34) نمثل هنا لعمل قواعد الكتابة بالمشير الركني التالي :

ج ← ركن الإسناد + ركن التكملة .
ركن الإسناد ← ركن فعلي + ركن اسمي .
ركن فعلي ← زمن + حدث .
ركن اسمي ← تعريف + اسم .
ركن التكملة ← ركن حرفي ← حرف + ركن اسمي.
ركن اسمي ← تعريف + اسم .

ب ـ المكون التحويلي :

يعد المكون التحويلي نظام من القواعد التي تساعد على تحويل البنية العميقة إلى بنية سطحية عن طريق الحذف والزيادة والتقديم والتأخير ، حتى تفضي بها إلى شكلها النهائي . وتتقسم القواعد التحويلية إلى قسمين : قواعد تحويلية وجوبية ، وقواعد تحويلية جوازية (اختيارية) ، وتعتمد القواعد التحويلية لإخراج الجملة في شكلها النهائي على :

أ ـ **قواعد مورفو ـ فونولوجية** ؛ تحول الجملة القواعدية المقبولة مبنى ومعنى إلى شكل منطوق .

ب ـ **قواعد مورفو ـ غرافية** ؛ تحول الجملة القواعدية إلى شكل مكتوب.

2 ـ المكون الفونولوجي

يقتصر دور هذا المكون في النظرية التوليدية والتحويلية على تحديد الشكل الصوتي للجملة التي يولدها المكون التركيبي ويوفر لها تفسيرا قائما على أساس قواعد فونولوجية خاصة بكل لغة . (35)

3 ـ المكون الدلالـــــي

يعد المكون الدلالي ـ من وجهة نظر المدرسة التوليدية والتحويلية ـ مكونا ثانويا ؛ وذلك لأن دوره ينحصر في التفسير الدلالي للبنى التي يولدها المكون الأساس بوصفه المكون التوليدي الوحيد ، ومن هنا كانت البنية العميقة الإطار المناسب لعمل المكون الدلالي إذ من خلالها يقدم التفسير الدلالي للجملة .

يمكن لنا توضيح عمل القواعد التوليدية والتحولية بالشكل التالي :

قواعد أساسية ـ بنية عميقة ـــ قواعد دلالية ـ تفسيردلالي

|

قواعد تحويلية

|

بنية سطحية ـ قواعد فونولوجية ـــ تفسير فونولوجـــي

ما يمكن لنا ملاحظته في هذا الشكل هو أن القواعد الدلالية المتعلقة بالمكون الدلالي ، من حيث هو مكون تفسيري ، تجري بمعزل عن القواعد التحويلية .

في ضوء هذا التوجه المنهجي للسانيات أصبح الباحثون في هذا الحقل من حقول المعرفة الإنسانية يهتمون أكثر بالقواعد الكلية أو العالمية (Grammaire universelle) ، وترتد هذه النزعة إلى الفلسفة الديكارتية التي تهتم كثيرا بالقدرة الإبداعية للعقل الإنساني . يقول **تشومسكي** في هذا السمت : " إن البنية العميقة التي تحدد المعنى كما يؤكد الديكارتيون ، وهمبلد مشتركة بين كل اللغات ، فهي انعكاس لأصول الفكر . وتختلف القواعد التي تحول البنية العميقة إلى بنية سطحية من لغة إلى أخرى."(36)

يجوز لنا القول ، من خلال ما تقدم ذكره ، إن اعتماد الإجراءات المنهجية للنظرية اللسانية المعاصرة سيسهم في تطوير تعليمية اللغات وترقية الطرائق البيداغوجية ، وذلك باستثمار الأدوات العلمية والإجراءات التطبيقية للسانيات والإفادة منها في تذليل كثير من الصعوبات التي تعوق العملية التعليمية .

هوامــــــــــــــش

1 ـ ينظر كاترين فوك ، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة ، ص 45 .

2 ـ المرجع نفســه ، ص 45 .

3 ـ جورج مونان ، علم اللغة في القرن العشرين ، ص 30.

5 ـ ميشال زكريا ،الألسنية(علم اللغة الحديث) مبادئها وأعلامها، ص336.

6 ـ المرجع نفسه ، ص 147.

7 ـ ينظر أحمد حساني ، المكون الدلالي للفعل في اللسان العربي ، ص4.

8 ـ Endré Martinet : Eléments de linguistique générale ,p3

9 ـ المرجع نفســـه ، ص 111.

10 ـ المرجع نفسه ، ص 111.

11 ـ البقرة ، آية 93.

12 ـ Martinet المرجع المذكور سابقا ، ص 113.

13 ـ يس ، آية 55.

14 ـ Martinet المرجع المذكور سابقا ، ص 124.

15 ـ ميشال زكريا،الألسنية(علم اللغة الحديث) قراءات تمهيدية ص245.

16 ـ ينظر. J.Dubois : Dictionnaire de linguistique , p 63.

17 ـ ينظر ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليــــم اللغات ، ص144وما بعدها .

19 ـ ميشال زكريا الألسنية (علم اللغة الحديث) قراءات تمهيدية ، ص15.

20 ـ ينظر أحمد حساني ، السمات التفريعية للفعل في البنية التركيبية ـ مقاربة لسانية ـ ص 6 .

21 ـ عبد القاهر الجرجانـــــي ، الجمــــــــــــل ، ص 5 .

22 ـ أحمد حساني ، السمات التفريعية للفعـــــل ، ص 7 .

23 ـ عبد السلام المسدي ، الأسلوبية والأسلوب ، ص 204.

24 ـ ينظر جون سيرل ، تشومسكي والثورة اللغوية ، مجلة الفكر العربي، عدد8 ـ9(يناير ـ مارس) 1979 ، ص 124.

25 ـ ينظر ، مازن الوعر ، النظريات النحوية والدلالية في اللسانيات التوليدية والتحويلية ، مجلة اللسانيات عدد 1982/6، ص 25.

26 ـ جون سيرل ، المرجع المذكور سابقا ، ص 174.

27 ـ N.Chomsky :Structures syntaxiques , p 10

28 ـ N.Chomsky :Aspects de la théorie syntaxique ,p 9

29 ـ الآمدي ، الإحكام في أصول الأحكام ، 26/1.

30 ـ N.Chomsky : Aspects de la théorie syntaxique , p 12

31 ـ ميشال زكريا،الألسنية (علم اللغة الحديث) قراءات تمهيدية ص110.

32 ـ N.Chomsky : Aspects de la théorie syntaxique,p9

33 ـ المرجع نفسه ، ص 32.

34 ـ المرجع نفسه ، ص 98.

35 ـ المرجع نفسه ، ص 20

36 ـ N.Chomsky : La linguistque cartésienne , p 64.

ثانيــا ـ الإجراءات الخارجيــة

1 ـ المقاربة الأنثروبولوجية

إذا مـا نظرنـا نظـرة سـريعة فـي الرصيـد المعرفـي للسـانيات الأنثروبولوجية ، نجد اهتماما واعيا لدى نفر غير قليل من الدارسين بالخصائص الإنسانية في الأنظمة التواصلية لدى الجماعات البشرية ، بخاصة الجماعات التي تنعت عادة بالبدائية أو الفطرية . وقد أولع هؤلاء الدارسون إيلاعا شديدا بالنموذج اللغوي وعلاقته بثقافة مجتمع معين ؛ باعتبار أن الثقافة هي الحصيلة الشاملة للتقاليد والعادات والأعراف ونمط الحياة لطائفة اجتماعية تتميز بخصوصيات حضارية معينة .

ومن ههنا فإن النموذج اللغوي يعد الحامل المادي للنمط الثقافي لجماعة بشرية معينة ، مما يجعل تقطيع المفاهيم وتوزيعها في ثقافة من الثقافات يختلف باختلاف اللغات ، فاستخدام بعض الألفاظ التي تتفاوت في مدى تجريدها ليس بناتج عن قدرات ذهنية ، بل عن اهتمامات الجماعة الثقافية.(1)

في ضوء هـذا الإدراك الواعـي لأهميـة الثقافـة وعلاقتهـا بـالنموذج اللغـوي نجد النواة المرجعية للجمعية الثقافية تارتو (TARTU) (الجمعية السيميائية بالاتحاد السوفياتي سابقا) تتمثل في اعتبار الظواهر الثقافية أنظمة ثانوية تتشكل في جوهرها وفق النموذج اللغوي المهيمن . (2)

ليست هذه الفكرة بجديدة ، وإنما تعود في أصولها الجنينية إلى هـاردر (Harder) وهمبلـد وغيرهمـا فـي أوروبـا ، وإلـى سابيـر (Sapir)(1848 — 1939) فـي أمريكـا . ينطلـق هـؤلاء جميعـا مـن فكـرة مؤداها أن النموذج اللغوي يحدد نظرة المجتمع للعالم المحيط بالإنسان تحت تأثير نمط ثقافي معين ، كما أن لهذا النموذج تأثيرا في طريقة التفكير لدى أفراد المجتمع اللغوي المتجانس . (3)

يرى **سابير** ، في هذا الشأن ، أن وجود الجماعات البشرية لاينحصر في العالم المادي وحده ، ولا في عالم النشاط الاجتماعي بالمفهوم العادي ، بل وجود هذه الجماعات يخضع خضوعا إلزاميا لسلطة النموذج اللغوي الذي يتحكم في التكيف الاجتماعي ويحدد مساره داخل الوسط الثقافي . (4)

ونجد **سابير** في مقام آخر يؤكد بعبارة صريحة أن فصل اللغة عن الثقافة ليس بالأمر الهين ، بل قد يكون مستحيلا ، وهو يستعمل هنا مفهوم الثقافة بمعناه الواسع للدلالة على مجموعة التصورات والتمثلات والمفاهيم المختلفة التي تشكل التصور العام للعالم المحيط بمجموعة بشرية معينة.(5)

من الذين اقتفوا أثر **سابير** في هذا التوجه تلميذه **ورف** (Whorf) الذي رافقه في الإنجازات العلميـة التـي حققهـا فـي مجـال البحـث اللسـاني والأنثروبولوجي .أفاد ورف من هذه التجربة في هذا الحقل الخصب من حقول المعرفة الإنسانية ، فاستثمر ـ وبوعي عميق ـ هذا الرصيد العلمي في الدراسات المتعاقبة التي قام بها في الوسط اللساني والانثروبولوجي للهنود الحمر ، فحقق بذلك نتائج علمية اشتهرت فيما بعد بفرضيـة **ورف** (Hypothèse de Whorf) التي تقوم أساسا على المبدأ القـائل : إن اللغة ليست في جوهرها وسيلة للتعبير عن الأفكار ، بل هي نفسها التي تشكل هذه الأفكار ، فأفراد المجتمع البشري يتصورون العالم بناء على الإطار العام الذي يحدد النموذج اللغوي سلفا . (6)

ولتأكيد هذه الفرضية وروزها في الواقع لجأ **ورف** إلى تحليل مدونات تشكل عينات من لغات مختلفة ، منها نماذج من بنية الأفعال في إحدى لغات الهنود الحمر تسمى بـ(**Hopi**) ، وأجرى مقارنة بين أفعال هذه اللغة وأفعال اللغة الأنجليزية ، فتبين له أن نظرة كل من المجتمعين إلى الزمن تختلف أختلافا جذريا باختلاف هاتين اللغتين . (7)

نخلص في النهاية إلى أن المقاربة الأنثروبولوية للظاهرة اللغوية تعتبر النموذج اللغوي مركز الاستقطاب الذي يتأسس حوله النمط الثقافي الخاص بمجموعة بشرية لها خصوصيات حضارية معينة . ويجد ذلك مبررا له في أن اللغة الإنسانية تكون جزءا من الوعي الثقافي للمجتمع ، وهي أصفى صورة لهذا الوعي بمظاهره المتعددة .(8)

2 ـ المقاربـــة المكانيـــة

إن تأسيس البحث في الظاهرة اللغوية على المكان نزعة قديمة بقدم البحث اللغوي نفسه ، فالدارسون العرب الأقدمون عندما هموا بوضع قواعد تتحكم في الاستعمال اللغوي أقاموا تحرياتهم اللغوية على العامل الجغرافي ، ويتجلى ذلك في حرصهم الشديد على تحديد رقعة الفصاحة تحديدا جغرافيا ، ويندرج هذا الإجراء فيما أصبح مألوفا عند **دي سوسير** باللسانيات الخارجية ، وقد أومأ إلى ذلك بقوله: " من يباشر مسألة علاقة الظاهرة اللسانية بالمكان يخرج من مجال اللسانيات الداخلية ويدخل في مجال اللسانيات الخارجية ."(9)

ومن ههنا فإن اعتماد مبدأ المكان في الدرس اللساني يعود إلى تنوع الحدث اللغوي واختلافه من منطقة إلى أخرى، وقد أشار **دي سوسير** إلى

ما نحن بشأنه حيث قال : " لئن كانت الاختلافات اللغوية الناجمة عن الزمان غالبا ما تغيب عن الملاحظ ، فإن الاختلافات اللغوية بين مكان وآخر تبرز مباشرة للعيان (...) إن هذه المقارنة بالذات هي التي تجعل شعبا من الشعوب يتفطن إلى أن له لسانا خاصا . " (10)

ولذلك فإن الدارسين اللسانيين المعاصرين لم يألوا جهدا من أجل ضبط الأنماط اللغوية المختلفة بكل مستوياتها ؛ الصوتية والتركيبية والدلالية، وتصنيفها حسب التوزيع الجغرافي للمصدر البشري المستعمل للغة المعينة ، ويتحقق ذلك بوساطة خرائط وأطاليس تبين الاختلافات اللهجية للمجموعة البشرية الواحدة .

3 ـ المقاربـــة الاجتماعيـــة

تعود النزعة الاجتماعية ، في التعامل مع الظاهرة اللغوية ، إلى الأرضية المنهجية التي وضعها عالم الاجتاع **دوركـايم** ، وهو المدد النظري الذي اعتمده **دي سوسير** الذي تعامل مع الظاهرة اللغوية بوصفها ظاهرة اجتماعية ، من حيث إن اللسان لايعدو أن يكون راسبا اجتماعيا لممارسة الكلام ، ومن ثمة فإنه لاوجود إطلاقا لأي حقيقة لسانية واقعية خارج بنية المجتمع . (11)

ولذلك فإن علم الاجتماع قد يتقاطع منهجيا مع اللسانيات عندما يتناول اللسان من حيث هو ظاهرة اجتماعية ، وهذا ما أمسى مألوفا وشائعا في الثقافة الإنسانية المعاصرة بعلم الاجتماع اللساني . ومن الموضوعات التي تكون مبحثه ما يلي :

1 ـ اللهجات (Dialectes)

تجمع الدراسات اللسانية الاجتماعية والجغرافية للاستعمال الفعلي للغة في المجتمع البشري ، على أن المجموعة اللغوية التي تنتمي إلى رقعة سياسية وحضارية معينة ، عادة ما تستعمل أنماطا لهجية متفرعة عن النظام اللغوي المشترك السائد في المجتمع ، كما يبدو واضحا في المجتمعات العربية الحديثة ؛ إذ إن هذه المجتمعات تختلف باختلاف الأنماط اللهجية التي تعرف بها . كما نلاحظ ذلك أيضا في اللغة الأنجليزية ، فهي في انجلترا تختلف من حيث الأداء الفعلي لكلام عن الأنجليزية في أمريكا وفي أستراليا .

وقد يؤدي تعدد اللهجات وتباينها في المجتمع الواحد إلى القطيعة والانفصال عن اللغة المشتركة ، حينما تغيب الروابط الدينية والسياسية والاجتماعية ، وأيضا حينما تضعف وسائل الاتصال الجماهيري ، أو تنعدم تماما . وأصفى صورة لما نحن بسبيله اللغات الأروبية المعاصرة (الإيطالية ، الفرنسية ، الإسبانية ، البرتغالية ، الرومانية) التي كانت في الأصل لهجات متفرعة عن اللغة اللاتينية.(12)

2 ـ اللهجات الفردية (Idiolectes)

تهدي المعاينة المباشرة للحدث اللغوي إلى أن هناك نمطا من الاستعمال اللهجي يتعلق بالجوانب الشخصية لدى الفرد المتكلم أثناء إنجازه الفعلي للخطاب ، لكل شخص خصائصه النطقية والتعبيرية التي ينماز بها من سواه من المتكلمين . نجتزئ ههنا بذكر بعضها لأهميته :

أ ـ البصمة الصوتية التي تختلف من شخص إلى آخر .

ب ـ العادات اللغوية التي تظهر في عملية التلفظ .

ج ـ الشعور بالانتماء المهني والحرفي وأثره في القاموس اللغوي عند الفرد المتكلم .

3 ـ علاقة اللغة بالجنس .

مما لايغرب عن أحد هو أن العناصر المكونة للخطاب التواصلي في أي مجتمع تتأثر تأثرا مباشرا بالفروق الفردية بعامة ، والفروق بين الجنسين بخاصة ، ويتجلى ذلك في الاختلاف الواضح بين القاموس اللغوي عند المرأة والقاموس اللغوي عند الرجل ، فهناك أنماط خطابية خاصة بالنساء لتحقيق أغراض تعبيرية وإبلاغية معينة لاتكاد تكون مألوفة عند الرجل ، بل قد تكون منعدمة تماما في رصيده المعجمي ، كبعض الأسماء الدالة على الألوان ، حيث تشيع هذه الدلالات وتتواتر في الاستعمال الفعلي للكلام عند النساء بشكل يثير الانتباه .

كما نلفي هذا الفرق واضحا في كثير من الألفاظ الدالة على المشاعر والأحاسيس والعواطف . وقد تزداد هذه الفروق في المجتمعات التي تمنع الاختلاط بين الجنسين في مرافق الحياة الاجتماعية ، وقد تضعف وتكاد تتلاشى في المجتمعات التي تبيح الاختلاط .(13)

4 ـ علاقة اللغة بالتفاوت الاجتماعي

تهتم الدراسة اللسانية الاجتماعية بظاهرة التباين الطبقي في المجتمع

الواحد ، إذ ينعكس أثر هذه الظاهرة في الفروق اللغوية الموجودة بين طبقات المجتمع ، لذلك أولع الدارسون في هذا الحقل المعرفي إيلاءا شديدا برصد التحول الأفقي للمجتمع (الانتقال من طبقة إلى أخرى) ، وضبط أثره في تحول بنية النظام اللغوي .

5 ـ الكلام المحظور

ترتبط هذه الظاهرة بالمجتمع اللغوي ارتباطا كبيرا ، باعتبار أن النظام اللساني يخضع خضوعا إلزاميا لقواعد واعتبارات اجتماعية تختلف من مجموعة بشرية إلى أخرى ، وهذه القواعد والاعتبارات ترجع أساسا إلى الاعتقادات والعادات والأعراف العامة التي تشكل ثقافة المجتمع ونمط حياته . وفي هذا السمت نلفي العرف اللغوي في كل المجتمعات على اختلاف مرجعيتها الدينية والثقافية والحضارية بشكل عام ، يقصي من اهتماماته اللغوية ، أثناء الأداء الفعلي للكلام، كثيرا من الألفاظ التي لها علاقة ببعض المحرمات والمحظورات ، سواء أكان ذلك تحت سلطة المعتقد الديني ، أم تحت تأثير العادات والتقاليد العرفية .

4 ـ المقاربة النفسية

عندما يتناول المنهج النفسي الظاهرة اللغوية ، من حيث هي ظاهرة نفسية ، يتقاطع حتما مع اللسانيات ، فتنشأ عن هذا التقاطع توأمة منهجية شاعت في الثقافة الإنسانية المعاصرة باسم : علم النفس اللساني ؛ موضوعه الظاهرة اللغوية من حيث هي حدث لساني ونفسي ، وقد ظهرت

الارهاصات الأولى لهذا المنوال في فترة مبكرة جدا من تاريخ البحث اللساني .

لقد بدأت ملامح هذه النزعة ، اللسانية ـ النفسية ، تتجلى في شكلها العلمي المميز في الثقافة الأمريكية ، وكان ذلك منذ أن ظهر عدد خاص من مجلة علم النفس الأمريكية سنة 1930، حيث تخصص هذا العدد في القضايا المنهجية والعلمية لعلم النفس اللساني في رحاب الثنائية التي شاعت عند **دي سوسير** : لسان/ كلام.(14)

وقد تدعم هذا الاتجاه ، في المسار التحولي للدراسة اللسانية النفسية، بالأفكار الأولية التي قال بها **واطسون (Watson)**، مؤسس علم النفس السلوكي ابتداء من سنة 1921الذي كان يرى أن السلوك الإنساني ما هو إلا سلوك ديناميكي ، وأن العقل ليس مناسبا للدراسة النفسية ، ويقترح بدلا من ذلك دراسة السلوك الظاهر فحسب . ولذلك فإن أي إجراء عملي يتناول الظاهرة النفسية بمعزل عن المثير والاستجابة يعد وهما علميا عقيما . فأضحت اللغة ، حينئذ، سلوكا ظاهرا ؛ فهي لاتعدو أن تكون مجموعة من ردود الأفعال المشروطة . (15)

ثم تطورت هذه الأفكار الأولية وأخذت طابعها العلمي المميز على يد الباحث النفسي السلوكي **هيل (Hull)**1930 ، و**سكينر** 1957 الذي أسهم بفاعلية في تطوير هذا المنوال الجديد واستثمر حصيلته العلمية في نظرية التعلم (16)· ومن هذا المدد سيعمل **بلومفيلد (Bloomfield)** في تطوير المنهج الوصفي للظاهرة اللغوية ، وكان ذلك باستعابه للنظرية السلوكية استيعابا واعيا بخاصة أفكار عالم النفس السلوكي **بول ويس (Paul weiss)** في كتابه : الأصول النظرية للسلوك الإنساني.(17)

بيد أن السلوكية ليست هي المنهج الوحيد الذي أسهم في اكتمال المنوال النفسي اللساني ، بل هناك أيضا عوامل مؤثرة أخرى ، منها نظرية الاتصال التي ظهرت في أصفى صورة لها سنة 1948 على يد مؤسسها **شانون** (Channon) ترى **جودت جرين** (Judith Green) أن علماء النفس الذين درسوا اللغة قد تأثروا بمؤثرين : نظرية التعلم ونظرية الاتصال التي تبحث في عملية الاتصال بعامة والاتصال اللغوي بخاصة . وهي تنطلق من حقيقة مؤداها : أن اللغة الطبيعية تتطلب من مستخدميها دراية وخبرة تمكنهم من التحكم في أي جانب من جوانب الرسالة الكلامية(18) تجعل هذه النظرية ، حينئذ ، اللغة الإنسانية وسيلة من وسائل التواصل ، فهي تركز على آلية التركيب والتفكيك للرسائل الخطابية في مختلف السياقات .

لقد اكتملت هذه المحاولات على يد **سبيوك** (Sebeok) حوالي 1954، وشاع منذ ذلك الحين مصطلح علم النفس اللساني ، وأضحى يشكل مرتكزا معرفيا في الثقافة الإنسانية المعاصرة ، ومن ثمة أصبحت له أدواته العلمية وإجراءاته التطبيقية ، وقد تبدى ذلك بوضوح بعد ظهور النظرية التوليدية والتحويلية على يد **تشومسكي** ، الذي أعاد الاعتبار للقدرات الذهنية التي يمتلكها المتكلم ، فهو يرى أن عقل الطفل يحتوي على خصائص فطرية التي تجعله قادرا على تعلم أي لغة طبيعية وهو من ههنا له استعداد فطري لأن يكون قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه بصورة إبداعية . (19)

5 ـ المقاربة التطبيقية

ليس من شأننا التوسع في هذا الموضوع في هذا المقام ، لأنه سيشكل محورا مستقلا في المباحث اللاحقة ، ولذلك سنجتزئ بذكر بعض القضايا التي تتعلق بالجانب التطبيقي في النظرية اللسانية .

يمكننا القول ، منذ البدء ، إن الجانب التطبيقي للعلم يتبدى في حالتين :
إحداهما : إخضاع المعطيات العلمية النظرية للتجربة والاختبار .
وإحداهما الأخرى : استعمال القوانين والنتائج العلمية في ميادين أخرى من أجل الإفادة منها . بناء على هذا التصور ، لمفهوم التطبيق العلمي، فإن اللسانيات التطبيقية هي استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة ، أهمها حقل تعليمية اللغات ، وذلك بترقية العملية البيداغوجية وتطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين بها ولغير الناطقين (20)

ولذلك فإن أقل الناس إلماما بالحصيلة المعرفية للفكر اللساني يدرك لامحالة أن اللسانيات النظرية ما فتئت تقدم الأدوات العلمية لنظرية تعليمية اللغات . يقول **كوردير** في هذا الشأن : " إن بين أيدينا اليوم زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية ، وبوظائفها لدى الفرد والجماعة ، وبأنماط اكتساب الإنسان لها (...) وعلى معلم اللغات أن يستثير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية . "(21)

ومن ههنا فإن استثمار النظرية اللسانية العامة في مجال تعليمية اللغات ينتج عنه بالضرورة تقاطع منهجي بين النظرية اللسانية وعلم النفس التربوي من ناحية، وطرائق التبليغ البيداغوجي من ناحية أخرى . وفي رحاب هذا التقاطع المنهجي يتحدد الإطار العملي للسانيات التطبيقية التي يتمركز مبحثها حول ثلاثة عناصر أساسية في العملية البيداغوجية ، وهي :

أ ـ المعلم :

1 ـ التأهيل العلمي والبيداغوجي للمعلم .
2 ـ القدرة الذاتية للمعلم في اختيار الطرائق البيداغوجية والوسائل

المساعدة واستثمارها استثمارا جيدا من أجل إنجاح عملية التواصل.

3 ـ مهارة المعلم في التحكم في آلية الخطاب التعليمي .

4 ـ إمكانية ترقية خبرة المعلم البيداغوجية في مجال تقويم المهارات وتعزيزها .

ب ـ المتعلم :

1 ـ معرفة قابلية المتعلم الذاتية في اكتساب المهارات والعادات اللغوية الخاصة بلغة معينة .

2 ـ تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلم وتحسين علاقتها بالتحصيل والاكتساب .

3 ـ مراعاة الفروق الفردية (العضوية والنفسية والاجتماعية) ومدى انعكاسها على المردود البيداغوجي .

4 ـ تذليل الصعوبات التي تعوق سبيل المتعلم باستعمال الوسائل السمعيةالبصرية.

ج ـ طريقة التعليم:

1 ـ البحث المستمر من أجل تطوير طرائق تعليم اللغات .

2 ـ استثمار النتائج والخبرات المتوافرة في ميدان التعليمية بعامة .

3 ـ ترقية الخبرة البيداغوجية عن طريق التكوين المستمر قصد استخدام الوسائل السمعية البصرية المساعدة .

4 ـ الاهتمام بوضع مقاييس قائمة على أسس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات والعادات اللغوية المكتسبة .

تعد هذه الجوانب التي تناولناها إلى حد الآن قطب الرحى للمرجعية المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة بخلفيتها الفلسفية ومفاهيمها

واصطلاحاتها وإجراءاتها التطبيقية . وكانت الغاية من ذلك كله هو إضفاء الشرعية العلمية على الصلة المنهجية الوثيقة بين النظرية اللسانية العامة وتعليمية اللغات من حيث هي إجراء تطبيقي لهذه النظرية في حقل تعليم اللغات للناطقين بها وللأجانب ، وستتوضح هذه الصلة أكثر في المباحث اللاحقة .

هوامش

1 ـ ينظر، ليفي ستراوس ، مقالات في الإناسة ، ص 9 .

2 ـ ينظر سيزا قاسم وآخرون ، مدخل إلى السيميوطيقا ، ص 294 .

3 ـ ينظر عاطف مدكور ، علم اللغة بين القديم والحديث ، ص 49.

4 ـ ينظر المرجع نفسه ، ص 49 .

5 ـ ينظر ميشال زكريا ، الألسنية (علم اللغة الحديث) مبادؤها وأعلامها، ص220.

6 ـ ينظر عاطف مدكور ، المرجع المذكور سابقا ، ص 50.

7 ـ نايف خرما ، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، ص 217.

8 ـ ماريو باي ، أسس علم اللغة ، ص 207.

9 ـ دي سوسير ، دروس في الألسنية العامة ، ص 285.

10 ـ المرجع نفسه ، ص 285.

11 ـ ينظر Julliette Garmadi : Le sociolinguistique ,p13.

12 ــ عاطف مدكور ، المرجع المذكور سابقا ، ص 44 ، 45.وينظر أيضا Ducrot et Todorov: Dictionnaire des sciences du langage ,p80.

13 ـ عاطف مدكور ، المرجع المذكور سابقا ، ص 46 .

14 ـ حلمي خليل ، اللغة والطفل ، ص 23.

15 ـ المرجع نفسه ، ، ص 23 .

16 ـ Ducrot et Todorov المرجع المذكور سابقا ، ص 92.

17 ـ حلمي خليل ، المرجع المذكور سابقا ، ص 24 .

18 ـ المرجع نفسه ، ص 27 .

19 ـ المرجع نفسه ، ص 30.

20 ـ عبد السلام المسدي ، اللسانيات وأسسها المعرفية ، ص 50.

21 ـ كوردير ، مدخل إلى اللغويات التطبيقية ، ترجمة جمال صبري ، مجلة اللسان العربي ، مجلد 14 ج1،ص46 الرباط 1976.

المبحث الثاني : الأسس النفسية لعملية التعلم

أولا : مفهوم التعلم

مما لايغرب عن أحد هو أن الإنسان منذ أن وجد في هذا الكون ، ما فتئ يسعى لتشكيل شبكة من العلاقات تربطه بوسطه الطبيعي والاجتماعي ، بوساطة نظام معقد من العلامات الدالة قاصدا من ذلك إلى إدراك حقيقة هذا الوسط والإمساك بنسيج بنائه القار والمتغير . وقد لا يتحقق له ذلك إلا بالتفاعل معه عن طريق الفهم الجيد لحركة عناصره الفعالة التي تكون بنية نظامه .

ومما لا ريب فيه أيضا أن الإنسان مهيأ عضويا ونفسيا للتفاعل الطبيعي والاجتماعي ، الذي يقوم على آلية اكتساب المهارات والخبرات الجديدة المغيرة لسلوكه بكيفية متحولة دائمة، وهو الأمر الذي يجعله قابلا لتغيير علاقاته مع وسطه وتطويرها وتحسينها باستمرار ، بناء على ما توفره تلك الخبرات والمهارات المكتسبة من إبانة وفهم وإدراك لحقيقة هذا الكون .

ومن ههنا فإن الإنسان مضطر إلى التعلم لاضطراره إلى المعرفة وإدراك الأشياء على ما هي عليه ، فلا يشوهها بنظرة قاصرة ؛ لأن ذلك سيفقدها طابعها المميز ، ويبعدها عن حقل الخبرة المتجددة التي تشكل مرتكزا جوهريا في إدراك الإنسان لحقيقة سلوكه من جهة ، وسلوك الآخرين من جهة أخرى .

بناء على هذا الوعي بضرورة اكتساب المعرفة المغيرة لسلوك الإنسان، يمكن لنا القول، حينئذ، أن التعلم هو تغير دائم في سلوك الإنسان

واكتساب مستمر لخبرات ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان من حيث هو كائن مكلف يحمل رسالة مقدسة في هذا الكون.

ولهذه الأهمية بالذات حاول المفكرون على اختلاف توجهاتهم العلمية معرفة آليات التعلم عند الكائن الحي بعامة، و الإنسان بخاصة، وقد وضح ذلك أكثر على يد علماء النفس دون سواهم؛ إذ إنهم ما انفكوا يدارسونه تدارسا أوفر من حيث هو مرتكز أساس في حقل الدراسات النفسية والتربوية.

بيد أن هؤلاء الدارسين على الرغم من النتائج الإجرائية التي حققوها في المجال التطبيقي إلا أنهم لم يجمعوا على وضع ضوابط متجانسة لحده حدا علميا دقيقا، ويتبدى ذلك واضحا في تعدد التعريفات وتباينها من باحث الى أخر ومن مدرسة نفسية الى أخرى. ونظرا لهذه المعضلة سنجتزئ نحن في هذا المقام بالإيماءة إلي بعض التعريفات وذلك لأهميتها وشيوعها في الفكر الإنساني المعاصر.

يقولGates في مؤلف بعنوان:(Educational psychology 1942):
"يمكن تعريف التعلم بأنه تغير السلوك تغيرا تقدميا يتصف من جهة بتمثل مستمر للوضع، ويتصف من جهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة. ومن الممكن تعريف التعلم تعريفا آخر بأنه إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات، وكثيرا ما يتخذ التعلم شكل حل المشاكل، وإنما يحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة، ومواجهة الظروف الطارئة."(1)

إذا ما تأملنا هذا التعريف نجده يتكون من تعريفين فرعيين، يمكن حصر عناصرهما على النحو التالي:

التعريف الأول:

1 ـ التعلم في جوهره هو تغير إيجابي متطور في سلوك المتعلم.
2 ـ يتصف التعلم بتصور واع وإدراك مستمر للوضع القائم.
3 ـ يتصف التعلم أيضا بجهود مستمرة يبذلها المتعلم للاستجابة لهذا الوضع استجابة مثمرة.

التعريف الثاني:

1 ـ التعلم هو اكتساب طرائق ترضي دوافع المتعلم، وتستجيب لها، وتحقق الغاية المتوخاة من عملية التعلم.
2 ـ تتجلى الصورة الواقعية للتعلم في تذليل العوائق والصعوبات، وحل المشاكل التي تعترض سبيل المتعلم.
3 ـ يحدث التعلم حينما تعجز الطرائق التعليمية القديمة في التغلب على المشاكل الجديدة، ومواجهة الظروف الطارئة.

ب ـ يرى **J.Guilford** في مؤلف بعنوان (Général psychology):أن التعلم لايعدو أن يكون تغييرا في السلوك ناتجا عن استثارة هذا التغيير نفسه في السلوك، وقد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون أحيانا نتيجة لمواقف معقدة. (2)
يتضمن هذا التعريف العناصر التالية:
1 ـ التعلم من حيث حقيقته الجوهرية ما هو إلا تغير في سلوك المتعلم.

2 ـ ينتج التغير الطارئ على السلوك بفعل التعلم عن إثارة خارجية لهذا السلوك نفسه .
3 ـ وقد تكون المثيرات الخارجية تنبيهات بسيطة أو قد تكون مواقف معقدة .

يتبن من خلال هذين التعريفين المشار إليهما سالفا ، أن التعلم نوع من التكيف لموقف معين يكسب الفرد خبرة معينة أو مهارة جديدة ، فهو من هنا يعد عاملا أساسا في حياة الإنسان ، وذلك لأسباب عدة منها :
1 ـ يهدف التعلم إلى تعديل السلوك تعديلا يسعف المتعلم على حل المشاكل التي تعترض سبيله ، والتي يرغب في إيجاد الحل الكافي لها .
2 ـ يمتلك الفرد ، عن طريق التعلم ، آلية التغيير لاكتساب الخبرات المعرفية الجديدة التي تنمي فهمه وإدراكه فتزداد قدرته في السيطرة على ما يحيط به من أشياء وتسخيرها لخدمته .
3 ـ يتعلم الفرد سلوكات اجتماعية وعلاقات ثقافية وقيم روحية ، تساعده على التكيف والانسجام مع أفراد مجتمعه . (3)

ج ـ يرى بعض السلوكيين أن التعلم تغير يكاد يكون دائما في إمكانية السلوك ، وهو تغير ناتج عن الممارسة المعززة .(4) يرتكز هذا التعريف على ثلاث دعائم :

1 ـ **السلوك** : وهو كل نشاط يصدر من الإنسان ، ويمكن أن يدرك بالحس ، وهو من ثمة كل التصرفات التي يقوم بها الإنسان حسب ما تقتضيه المواقف المختلفة ، كما أن السلوك يدل أيضا على جميع الانفعالات والأفكار والعواطف والمشاعر والميول بأنواعها المختلفة .

2 ـ **الممارسة** : هي التعامل مع الخبرات والمهارات المكتسبة والتفاعل معها عن طريق التكرار والتدريب والتمرين ؛ فالممارسة حدث حضوري ، ملازم لعملية التعلم .
3 ـ **التعزيز** : هو الدعم المعنوي والمادي الذي يرافق الاستجابة ، ويعمل على تقوية حدوثها واستدعائها عن طريق المكافأة أو الجزاء ، تمكن المتعلم من تحقيق الغاية من عملية التعلم . (5)

د ـ هناك تعريفات أخرى للتعلم تتميز بالشمولية ؛ فالتعلم من حيث طابعه الطبيعي والنفسي والاجتماعي هو :

1 ـ عملية مستمرة للنمو الشامل عند الكائن الحي ، وتحسن دائم يجعل المتعلم مهيأ للحياة بانسجام في بيئة معينة .
2 ـ تدريب على أنماط الحياة ،وهو سلوك معين قابل للتغير بصورة دائمة.
3 ـ نشاط مستمر يتحقق بوساطة اكتساب خبرات وقدرات جديدة تثري رصيد الخبرات السابقة .
4 ـ مساعدة الطفل على اقتحام غمار الحياة بكل مظاهرها في المستقبل ، وذلك عن طريق التدريب المستمر ، والتوجيه السليم . (6)

يعد التعلم،إذن،عملية راقية في تكوين الإنسان ، وهو كذلك من حيث إنه نظام من الممارسات الإيجابية التي تقود أفراد المجتمع إلي السلوكات الناجحة، ويتبدى ذلك بخاصة في التحسن المستمر الذي يظهر أثناء ضبط العمل خلال التدريب على المهارة المقصود تعلمها.(7)

تلك هي وظيفة العملية التربوية عبر تاريخها ؛ إذ ما فتئت تسعى الى تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات التي تقتضيها عملية التعلم ، من أجل تحقيق الغاية المتوخاة من كل عملية تربوية التي لا تعدو أن تكون وسيلة إجرائية تستثير المتعلم، وتوجه استجاباته و تقويها وفق أسس

وضوابط بيداغوجية وتعليمية تقتضيها الأهداف المتوخاة من العملية التعلمية بشموليتها. ومن ههنا أصبحت الطرائق البيداغوجية تقاس بمدى قدرتها على استثارة المتعلم، وتوجيه فاعليته نحو المواقف و السلوكات الصحيحة.

ولذلك فإن أقل الناس إلماما بالحصيلة العلمية في التربية والتعليم ، بدرك لا محالة أن الأسس التي ترتكز عليها العملية التعليمية هي خلق حاجات للتعلم في نفس الفرد المتعلم ، من أجل تهيئة المناخ الملائم لهذه العملية حتى تتحقق الأهداف العامة والخاصة للعملية البيداغوجية.

وما كان ذلك إلا لأن العامل المساعد على تحقيق الغاية من العملية التعليمية هو قابلية المتعلم نفسه لاكتساب الخبرات والمعارف والمهارات الضرورية للوصول إلى أهدافه من حيث هو كائن متعلم ميال بطبعه إلى التحسن و التطور. ولذلك فإن المشرف على العملية التعليمية تكون غايته الأولى هي مساعدة المتعلم على صياغة أهدافه ، وتحديد غاياته تحديدا دقيقا ، ثم مساعدته على امتلاك الوسائل والطرائق التي تمكنه من الوصول الى الغايات المحددة سلفا.(8)

ثانيا:تحليل عملية التعلم :

تعدعملية التعلم حدثا مركبا يتكون من مجموعة من العوامل، نحاول في هذا السبيل ذكر بعضها بمعزل عن أي مرجعية فلسفية، سنكتفي فقط بمظاهرها الإجرائية من حيث هي عناصر فعالة ضرورية وملازمة لفعل التعلم:

1 - تحدث عملية التعلم تحت تأثير شيئين:

أحدهما: يتعلق بمثيرات خارجية موجودة في محيط المتعلم.
والآخر: يتعلق بمثيرات داخلية تؤثر فيه بطريقة ما.

تنعت هذه المؤثرات بنوعيها عند **تولمان tolman** بالتغيرات المستقلة التي تلتقطها أجهزة الاستقبال الحسي عند الإنسان ، وتنقلها إلى الجهاز العصبي المركزي. فالخلايا الحسية البصرية تلتقط المثيرات البصرية، والخلايا الحسية السمعية تلتقط المثيرات السمعية.(9)

2 - **إدراك الإشارت المتعلقة بالمثيرات،أو التغيرات المستقلة**،وذلك حينما تنقل الخلايا الحسية هذه الإشارات إلى الجهاز العصبي الذي يستجيب لها بإرسال إشارات لازمة إلى أجهزة الحركة، هذه العمليات الداخلية المرتبطة بوصول الإشارات الى المخ ، وإدراكها ،ثم إحداث رد الفعل المناسب ، ذلك ما ينعت عند **تولمان** بالعوامل المتوسطة. وتشمل هذه العوامل جميع صور التفسير الداخلي لعملية التعلم ، وهذه العوامل تكون قاعدة أساسية لتثبيت العادة عند الفرد المتعلم.(10)

3 - **الصورة الثالثة لعملية التعلم تتجلى في الاستجابة**، ويتم ذلك بعد حدوث العوامل السابقة (المتغيرات المستقلة) و(العوامل المتوسطة) والنتيجة المحققة من عملية التعلم ، وتنعت عند **تولمان** أيضا بالعوامل التابعة .(11)

يتبين من هذا التحليل لعملية التعلم مايلي:

أ - وجود مثيرات خارجية أو داخلية تؤثر في سلوك المتعلم .
ب - تنقل هذه المثيرات إلى المراكز العصبية عن طريق الحواس المستقبلة عند الكائن الحي.

ج ـ تدرك المثيرات عن طريـــق تفسير إشاراتها البديلـــة.

د ـ يستجيب المتعلم لهذه المثيرات عن طريـــق رد فعل معين يظهر على سلوكه.

هـ ـ تتكون آلية التعلم عادة بوساطة مثيرات ما تقترن باستجابات معينـة .

ثالثا: عوامـل التعلـم :

هناك عوامل معينة تتكامل في إنجاح عملية التعلم، منها مايلي:

أ ـ **النضج**: يتصل التعلم بالنضج إلى درجة يعسر فيها الفصل بينهما على نحو لا يبقي ولا يذر، إذ ما انفك النضج يتقاطع مع التعلم حتى أوشك أن يكون هو إياه ، من حيث إنهما يسهمان في نمو الكائن الحي نموا متكاملا، يشمل جوانب شتى تفي في مجملها بمتطلبات الحياة السوية .

بناء على هذا التصور فإن النضـج ، في حقيقة أمره ، هو عملية نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحي ، ويحدث بكيفية غير شعورية ؛ فهو حدث غير إرادي يواصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد ، بينما التعلم عملية إرادية في الغالب بخاصة عند الإنسان ، تعتمد على الظروف التي يوفرها الوسط الطبيعي والاجتماعي للمتعلم. (12)

يؤدي التعلم بالضرورة إلى ظهور مظاهرخاصة من السلوك المكتسب يتميز بها المتعلم ، في حين أن النضج يظهر طبيعيا عند جميع أفراد الجنس دون تمييز؛ وهو يعود إلى عوامل وراثية خاصة بالفرد ، في حين يرتبط التعلم والخبرة المكتسبة بظروف البيئة التي تحدث فيها عملية التعلم.

ولكن على الرغم من هذا التفاوت النسبي فإن النضج والتعلم متلازمان؛ إذ إنهما متفاعلان في تناسق تام بحيث يصعب الفصل بينهما . فالمطلوب،

حينئذ، من المهتم بعملية التعلم أن يكون على وعي عميق بمراحل النضج المختلفة لدى المتعلم ، فيكون على دراية بالإجراءات التالية :

1 ـ ضبط حالة النمو عند الطفل وحصر مراحلها المختلفة .

2 ـ تحديد خصائص نمو شخصية الطفل ، والوقوف على جوانبها الفيزيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية لتهيئة القاعدة السيكولوجية لعملية التعلم .

3 ـ لا يقدم المعلم على تعليم المتعلم مهارة من المهارات أو خبرة من الخبرات قبل نضج عناصر هذه المهارة أو الخبرة عضويا وعقليا .

4 ـ إن إغفال جانب النضج في عملية التعلم سينعكس حتما على عملية اكتساب المهارات والخبرات ، وسيؤثر سلبا في الحصيلة المعرفية للمتعلم.(13)

ب ـ **الاستعداد** : يرتبط تهيؤ الطفل واستعداده لتعلم مهارة ما بنموه العضوي والعقلي والعاطفي والاجتماعي ، تشكل كل هذه الجوانب مجتمعة أرضية الاستعداد في عملية التعلم . يمكن لنا أن نمثل لذلك بمهارة القراءة التي تبدو في الظاهر أنها ترتبط بالعمر العقلي ، ولكنها في الواقع ترتكز على مجموعة من الأسس العضوية والنفسية والاجتماعية ، وهي الأسس التي يمكن لنا حصرها في العناصر التالية :

1 ـ اكتمال النضج العضوي للمتعلم واهتمامـــه الخاص بالقراءة من حيـــث هي مهارة قابلة للاكتساب .

2 ـ خبرة المتعلم السابقـة ، وقدرته على الإفادة من الأفكار واستثمارها .

3 ـ قدرة المتعلم على التفكير المجرد، وتجاوز العوائـــق والصعوبات ، وقدرته كذلك على تذكر الكلمات من حيث أصواتـــها ودلالاتها .

4 ـ قدرة المتعلم على التميز بين الأشكال المرئية وربطها بالصور السمعية.(14)

ومن ههنا فإن الاستعداد هو أهم عامل نفسي في عملية التعلم ؛ لأن عدم الاستعداد لفعل التعلم لا يؤدي إلى نتيجة ، بل يصبح عائقا كابحا لطاقة المتعلم النفسية ، مما يعرقل تحقيق الغاية المتوخاة من عملية التعلم .

ج ـ الفهم : يعد الفهم ـ في عرف علماء النفس ـ عاملا أساسا في عملية التعلم ، غير أن الفهم لا يتحقق بين المعلم والمتعلم إلا بتوافر شروط من أبرزها التجانس في النظام التواصلي ، إذا إن العملية التعليمية في جوهرها هي عملية تواصلية ، ومن شروط إنجاح عملية التواصل أن يكون هناك تجانس في السنن والقواعد بين الباث والمتلقي ، كذلك الشأن في العملية التعليمية لابد من أن تكون هناك لغة مشتركة بين المعلم والمتعلم ، لكي تحدث الاستجابة الملائمة لعملية التعلم ، فيكسب بذلك المتعلم خبرة جديدة تضاف إلى رصيده المعرفي . وقد تتعثر عملية التعلم إذا كانت الخبرات متباعدة بين المعلم والمتعلم ، إذ لابد من توحد ميادين الخبرة السابقة حتى يحدث التفاهم والإدراك الجيد للخبرة الجديدة .

وكما هو معلوم أن نظام العلامات الدالة التي تكون بنية النظام التواصلي في مجتمع ما هو في ذاته خبرة مشتركة بين أفراد هذا المجتمع ، فإذا أردنا استثارة الفهم لدى المتعلم لابد لنا من استثمار خبرته السابقة في مجال النظام اللساني ، ولابد لنا من تدعيم ذلك بالوسائل البيداغوجية المساعدة التي تتدخل في انتقال الخبرة من المحسوس إلى المجرد ؛ إذ إن اكتساب المفاهيم يتطلب حضورا في الواقع الحسي للأشياء .

وقد يتجلى ذلك واضحا بخاصة في تعليمية اللغات للناطقين ولغير الناطقين بها ؛ إذ يعول أساسا في وضع الأهداف البيداغوجية على استعمال الخبرة المباشرة واستثمارها استثمارا جيدا ، فمن العيوب البيداغوجية دفع الطفل المتعلم إلى استظهار لائحة مفتوحة من الكلمات دون أن يفهم دلالتها ، ويدرك علاقة هذه الدلالة بالمرجع أو الواقع الحسي؛

يساعد الفهم ، حينئذ ، على اكتساب المعرفة بأقل جهد ممكن ، وهو من ثمة عامل مباشر في انتقال المعرفة من المحسوس إلى المجرد. (15)

د ـ التكرار : وهو من الدعائم الصلدة التي تقوم عليها العملية التعليمية ، من حيث هو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة ، وهي العلاقة التي تتحول إلى عادة عند المتعلم ، مما يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة . ولكي يتحقق هذا الاقتران الثنائي لابد من أن يكون التكرار هادفا وموجها وفق خطة بيداغوجية وتعليمية معينة .

لابد من أن يرتكز التكرار ، من حيث كونه إجراء خارجيا للعملية التعلمية ، على بعض الجوانب الخاصة بشخصية المتعلم ، كالميول والرغبات والدوافع ، بحيث لا يصبح التكرار عملية منفصلة عن العوامل الأخرى المساعدة . وأصفى صورة لدور التكرار في عملية التعلم تتبدى في تعليم اللغات ، فاكتساب العادة اللسانية قائم أساسا على التكرار ؛ تكرار التلفظ بمتوالية صوتية معينة ، أو التلفظ ببنية تركيبية محددة إلى غير ذلك من مكونات النظام اللساني لدى المتعلم . وهذه العادات اللسانية تكتسب عن طريق الممارسة الفعلية للحدث الكلامي في مواقف وسياقات مختلفة ؛ لأن أنظمة العلامات اللسانية هي صور مختلفة لعادات تأخذ دلالتها في رحاب ثقافات معينة ، و العادات بعامة ، والعادات اللسانية بخاصة، لاتكتسب إلا بالتكرار . ومن ههنا نصل إلى نتيجة منطقية ؛ وهي أن التكرار عامل ضروري في العملية التعليمية بعامة ، وتعليمية اللغات بخاصة .(16)

رابعا : طرائق التعلم

مما لا يغرب عن أحد هو أن التعلم نشاط تطوري يواجه به الفرد المتعلم مواقف معقدة قد تشكل عائقا معرفيا ، أو سلوكيا في حياتــه ، فيلجـأ إلى التعلم لاستكشاف العناصر المكونة لهذه المواقف المستجدة في حياته التعليمية ، فيقوم باحتوائها من حيث هي خبرة جديدة تكون رصيده المعرفي ، وأساس هذه الخبرة المكتسبة هو نظام من الاستجابات المتتالية التي تكون أساس المهارة أو الخبرة أو السلوك الجديد الناتج عن عمليـــــة التعلم . وقد يتحقق ذلك بسبل مختلفة نحاول ههنا الإيماءة إليها بإيجاز شديد.

1 ـ التعلم بالفعل المنعكس الشرطي

يقترن هذا السبيل ، في الثقافة الإنسانية المعاصرة ، بالعالم الروسي الفيزيولوجي **بافلوف** (**Pavlov**) (1849 ـ 1936) وهو ابن قسيس ، الأمر الذي جعله يكون مهيأ منذ النشأة لدراسة المعتقدات الدينية ، غير أنه لم يلبث أن أولع إيلاعا شديدا بالنزعة العلمية في التعامل مع الأشياء التي تشكل الواقع المادي للخبرة الحسية ، وأخصب حقل يحقق له رغبته كان حقل العلوم الطبية ، والدراسات الفيزيولوجية . وعرف **بافلوف** بعطائه الوافر في هذا المجال منذ سنة 1890، وازدادت شهرته بخاصة حين اقترن اسمه بالمخبر الفيزيولوجي لمعهد الطب التجريبي في لينغراد الذي كان يديره إلى نهاية حياته ، فقد اقتطع 12 سنة من حياته الأولى في المخبر المذكور سالفا لدراسة الغدد الهضمية ونظام أعصابها وانعكاساتها و توجت أبحاثه العلمية بحصوله على جائزة نوبل عام 1904.(17)

وعندما كان **بافلوف** منشغلا بدراسة عملية الهضم عند الكلاب الجائعة

لغرض علمي محض ، انتبه بالمصادفة إلى ظاهرة تابعة أثارت اهتمامه ، وهي لعاب الكلاب عند رؤيتها الطعام ، أو رؤيتها الشخص الذي يطعمها عادة ، وقد يسيل اللعاب أحيانا بمجرد سماع حركة ذلك الشخص ـ الذي يطعمها عادة ـ عن بعد حتى وإن كان غائبا عن الحس البصري .

اهتم **بافلوف** ، منذ الانتباه إلى هذه الظاهرة ، بتركيز الملاحظة الواعية، والحضور المستمر ، لرصد هذه الظاهرة ، ومحاولة ضبط مجالها الإجرائي ، وذلك بتعميقها أكثر عن طريق التعديل الموجه. وكان ذلك بالعمل التالي :

ـ أجرى **بافلوف** عملية جراحية لكلب ، حاول من خلالها أن يوصل الغدد اللعابية للكلب بأنبوب زجاجي لضبط كمية اللعاب التي تظهر في الأنبوب الزجاجي في صورة قطرات متوالية ، وكان ذلك بعد تثبيت جسم الكلب حتى لا يتحرك كثيرا .

ـ ثم قام بتقديم الطعام للكلب كالعادة ، ولكن هذه المرة كان بمثير مصاحب خارج عن الطعام نفسه ، ولم يكن الكلب قد ألفه من قبل ؛ وهذا المثير الجديد هو قرع الجرس أثناء تقديم الطعام . لم يستجب الكلب في البداية لهذا المثير الجديد ، ولكنه بعد تكرار التجربة من عشرين إلى أربعين مرة أصبح هذا المثير قادرا على إحداث الاستجابة المتمثلة في سيالان اللعاب حتى وإن كان غير مقترن بإحضار الطعام .

ـ سمى **بافلوف** الجرس في هذه الحالة **بالمنبه الشرطي** ، وسمى الطعام **بالمنبه غير الشرطي أو الأصلي** ، وسمى عملية سيلان اللعاب **بالفعل المنعكس الشرطي**.(18) وهو اقتران حدوث المثير الأصلي بمثير آخر عن طريق التجربة المتكررة عدة مرات ، فيكتسب المثير الجديد صفة

المثير الأصلي ، وينوب عنه في إحداث الاستجابة وهذا النوع من الاكتساب أبسط أنواع التعلم عند الكائن الحي.(19)

نورد ههنا بعض المفاهيم التي وردت في تجربة **بافلوف** لتوضيحها أكثر :

1 ـ **المثير غير الشرطي** : هو في تجربة **بافلوف** قطع اللحم التي كانت تقدم للكلاب موضوع التجربة ، والخاصية التي يتميز بها هذا المثير تتجلى في كونه يحدث الاستجابة برتابة واستقرار وثبات تام بمعزل عن أي تدريب موجه .

2 ـ **الاستجابة غير الشرطية** : هي الاستجابة الناتجة عن وجود مثير غير شرطي؛ فهي الصورة الحقيقية للاستجابات الانعكاسية الآلية التي تظهر بسرعة وقت حدوث المثير غير الشرطي ، مثل إفراز اللعاب ، وحركة طرف العين ، وارتجاف الركبة ...

3 ـ **المثير الشرطي** : هو المثير الذي يؤدي بالضرورة إلى إحداث استجابة عن طريق اقترانه الدائم بالمثير غير الشرطي ، مما يجعل إمكانية ظهور استجابة جديدة تكون مشروطة بوجود المثير الشرطي ؛ وتسمى الاستجابة للمثير الشرطي بالمنعكس التوجيهي .

4 ـ **الاستجابة الشرطية** : تتمثل في المنعكس الذي يحدث نتيجة اقتران مثير شرطي بمثير غير شرطي ، وهي أساس الإجراء الإشراطي عند **بافلوف** .(20).

2 ـ التعلم بالإشراط الإجرائي

يتعلق هذا المفهوم بالأفكار الأولية **لسكينر (Skinner)** في مجال التعلم عن طريق التعزيز ، يعد **سكينر** (المولود عام 1904 الأستاذ بجامعة انديانا وهارفارد) أصغر السلوكيين الذين عززوا الثقافة السلوكية التي تعول على الجانب السلوكي في تفسير عملية التعلم عند الإنسان ، فقد كانت له مساهمات رائدة في فترة مبكرة جدا من حياته ، فمنذ الثلاثينيات بدأ أثر الأفكار التي جاء بها يظهر في كل إجراء تعاملي في التعليم .

يقترح **سكينر** برنامجا لدراسة المظاهر السلوكية عند الكائن الحي وذلك وفق الخطوات التالية :

1 ـ عرض الكائن الحي موضوع التجربة إلى مثير معروف .

2 ـ ملاحظة الاستجابة الناتجة عن هذا المثير .

3 ـ تصنف المظاهر السلوكية بناء على العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة .

ولهذا اقترح **سكينر** أن ينظر إلى أي وحدة اختبارية ناتجة عن علاقة م ـــــ س على أنها انعكاس . ومن ثمة فإن الدارس السلوكي ليس من اهتمامه الآلية الداخلية للسلوك ، ما يعنيه فقط هو السلوك الظاهر الذي يمكن لنا ملاحظته وإخضاعه للتجربة والاختبار بناء على مظهره ، وليس على آلياته الداخلية . (21)

إن أقل الناس إلماما بنظرية الإشراط الإجرائي عند **سكينر** ، يدرك بلا ريب أنه كان منذ البدء يميز بين نوعين مختلفين من التعلم يتعلقان بنوعين مختلفين من السلوك أيضا وهما :

1ـ **السلوك الاستجابي** : وهو سلوك ناتج عن مثيرات محددة تحديدا دقيقا، وترتبط به ارتباطا شديدا ، فعندما يحدث المثير فإن الاستجابة تحدث بكفية آلية ، وهذا السلوك هو انعكاس طبيعي لمجموعة من المثيرات ، هو فطري في شموليته ، وقد تكتسب بعض الانعكاسات عن طريق عملية الإشراط .

2 ـ **السلوك الإجرائي:** يتميز هذا النوع من السلوك عن النوع الأول في كونه ليس برد فعل آلي لمثير ما ، بل إنه يتجاوز ذلك من حيث إنه يقوم بإجراء واسع في المحيط الطبيعي والاجتماعي ، ويحقق إنجازا يغير عالم الخبرة الحسية ، مثل الكلام واللعب والعمل . ومعظم السلوك الإنساني من هذا النوع . (22)

يرى **سكينر** أن العوامل التي تسهم في اكتمال نظام الإشراط الإجرائي متعددة، ولكن أكثرها فاعلية هو المكافأة أو التعزيز الذي يتبدى أثره في ترقية بعض المثيرات وتطويرها ، أو إلغاء بعضها الآخر ، وإزالته من ميدان الخبرة ، وينعت التعزيز في الحالة الأولى بالتعزيز الإيجابي مثل مكافأة الجائع بإحضار الطعام بعد إجراء الاستجابة المطلوبة . وينعت التعزيز في الحالة الثانية بالتعزيز السلبي ، مثال إلغاء الصدمة الكهربائية التي تعترض سبيل الحيوان . وينتج التعزيز السلبي عن إلغاء المثير السلبي وإزالته من واقع التجربة . (23)

ومن هنا فإن التعزيز ، حينئذ ، هو " حدث من أحداث المثير إذا ظهر في علاقة زمنية ملائمة مع الاستجابة فإنه يميل إلى المحافظة على قوة الاستجابة ، أو زيادة هذه القوة ، أو قوة العلاقة بين المثير والاستجابة ، أو العلاقة بين مثير ومثير . " (24)

يتضمن هذا التعريف العناصر التالية :

1 ـ التعزيز حدث من الأحداث المصاحبة للمثير .
2 ـ ظهور التعزيز يلازم زمنيا حدوث الاستجابة ، وإذا تم ذلك بانتظام سيؤدي بالضرورة إلى :

أ ـ المحافظة على قوة الاستجابة .
ب ـ العمل على زيادة قوة الاستجابة .
ج ـ تقوية العلاقة بين المثير والاستجابة .
د ـ تقوية العلاقة بين مثير ومثير .

يستنتج ، إذن ، أن التعزيز لايعدو أن يكون صورة من صور تقوية الاستجابة واستدعائها بوساطة المكافأة أو الجزاء ، سواء أكان ذلك الجزاء ماديا أم معنويا. كإشباع الحاجة أو تحقيق الرغبة أو تمكين المتعلم من الوصول إلى أهدافه التعليمية عن طريق هذا الجزاء أو هذه المكافأة . (25)

3 ـ التعلم بالمحاولة والخطأ

لقد ارتبط هذا الإجراء بالعالم الأمريكي **ثورندايك** (1874 ـ 1949) الذي يعود له الفضل في إرساء دعائم هذا الإجراء في الدراسات النفسية المعاصرة . تتبني هذه الطريقة في التعلم على وجهة نظر معينة ، ترى أن التعلم بالمحاولة والخطأ هو السبيل الوحيد لترقية السلوك وتحسينه ، واكتساب المهارات الجديدة عند الإنسان والحيوان على حد سواء .

عندما قارن **ثورندايك** بين عملية التعلم عند البشر ، وعملية التعلم عند الحيوان، اعتقد أن الارتباطات الآلية التي ظهرت في ترويض الحيوانات

وتربيتها ، يمكن لها أن تكون أساسية بالنسبة لعملية التعلم عند الإنسان(26)

بيد أن تحسين السلوك في الواقع وترقيته ، عن طريق المحاولة والخطأ، يحدث فقط عندما تكون المشكلة التي تعترض سبيل المتعلم من النوع الذي ليس له استجابة مباشرة وجاهزة ، بحيث تصعب عليه الاستجابة الآنية لمثير ما .

يقول أحد الدارسين في هذا الشأن : " إن تعبير (السلوك بالمحاولة والخطأ) خاطئ والأصح أن يقال : سلوك بإسقاط الاستجابة الفاشلة غير اللازمة ، والإبقاء على الاستجابات الناجحة المفيدة . " (27) لأن المحاولة الخاطئة هي استجابة فاشلة؛ أي أنها غير معززة بالنتيجة الإيجابية التي تشبع حاجات المتعلم . بينما المحاولة الناجحة هي استجابة إيجابية معززة بالنجاح أو بتحقيق الغاية من اكتساب الخبرة والمهارة الجديدة .

ومما تجدر الإشارة إليه ههنا هو أن استجابات المتعلم للمثيرات التي تواجهه ليست دائما اعتباطية كما يتوهم بعضهم ، وإنما هي استجابات تكاد تكون معللة ؛ لأنها تحدث وفق نظام معين قد يرقى إلى مستوى القانون الدائم الذي يأخذ أصوله من الظروف المسببة لإيجاد المثيرات ـ الفطرية والمكتسبة ـ وهي الظروف التي تعمل على اصطفاء الاستجابات وانتقائها . فتوجه الاستجابات التي يمكن أن تحدث، وتعمل على تثبيتها وإبقائها ، وتلغى من اهتمامات المتعلم الاستجابات غير الملائمة . يؤكد هذا التلازم أن المحاولات ليست اعتباطية دائما ، وإنما هي تخضع خضوعا إلزاميا لتنوعات نظامية . (28)

ولذلك فإن نجاح المحاولات في الوصول إلى النتيجة الملائمة ، يرتد أساسا إلى وضوح الهدف من العملية التعليمية في ذاتها ، وإمكانية إفادة المتعلم من خبرته السابقة ، كما أن تكرار المحاولات الناجحة وازديادها

باستمرار ، وتنوعها في مجال الخبرة ، قد يؤدي إلى إمكان حدوث الاستجابات الناجحة دون سواها . (29)

وقد يجد ذلك مبررا له في كون الإنسان نفسه ميالا بطبعه إلى الإبقاء على الأحداث التي تشبع حاجاته ، وتحقق رغباته ، ويلغي من اهتماماته الأحداث التي تعوق ميوله ونزعاته ، فيسقطها أثناء تعلمه بوصفها استجابات فاشلة . وهذا شأن المتعلم أيضا ؛ إذ يميل إلى انتقاء الاستجابات الناجحة فحسب ؛ أي تلك الاستجابات التي تساعده على بلوغ أهدافه وتحقق غاياته التعليمية . (30)

يرى **ثورندايك** أن هناك ثلاثة قوانين جوهرية تتحكم في التعلم بالمحاولة والخطأ، وهي :

أ ـ **قانون الاستعداد** : يتعلق هذا القانون بحالة المتلقي أثناء العملية التعليمية ؛ فإذا لم يكن المتعلم مهيأ نفسيا للتلقي من أجل اكتساب الخبرة أو المهارة المقصودة ، فإن التواصل بين المعلم والمتعلم سوف ينعدم ، الأمر الذي يجعل الهدف المتوخى من عملية التعلم لا يتحقق ؛ فعدم الاستعداد والتهيؤ العضوي والنفسي قد يعوق عملية التعلم بالمحاولة والخطأ التي هي أساسا قائمة على تجاوز العوائق والصعوبات التي تعترض سبيل المتعلم .

ب ـ **قانون التدريب** : يظهر هذا القانون في حالتين اثنتين :

إحداهما : عندما يستكشف المتعلم صلة معينة بين مثير واستجابة تزداد لديه قوة هذه الصلة بازدياد تدربه عليها عندما تكون نتائجها واضحة وناجحة .

والأخرى : إذا أهمل المتعلم الصلة القابلة للتطور، بين مثير واستجابة، مدة طويلة ستضعف هذه الصلة وقد تزول من حقل تجربته . ويرى **ثورندايك** أن التكرار الآلي قد لا يؤدي إلى نتيجة في عملية تثبيت سلوك ما أو اكتساب خبرة جديدة إذا لم يكلل بالنجاح ، ويدعم بالتعزيز المناسب . (31)

ج ـ قانون الأثر : يتوخى هذا القانون مبدأ الأثر الناتج عن المحاولة ، فالمتعلم يحتفظ بالاستجابات الناجحة التي تترك أثرا إيجابيا ، ويسقط من اهتماماته الاستجابات التي لا أثر لها في خبرته . (32)

من الاعتراضات الشائعة على نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ اعتراض كوفكا (**Koffka Kurt**) في مؤلفه الموسوم بـ:

Principes of gestalt psychology .New York 1935

يرى أن التعلم بالمحاولة والخطأ لا يؤدي إلى اكتساب خبرة جديدة ؛ لأن سلوك المحاولة والخطأ ما هو إلا استجابات غريزية ليس إلا ، وما تحققه عملية التعلم هو فقط حذف بعض هذه الاستجابات ، وترك بعضها دون إدراك لعلاقتها الداخلية مما يغيب الفكر الواعي عند المتعلم . (33)

4 ـ التعلم بالاستبصار

يعود الفضل في تطوير فكرة التعلم بالاستبصار إلى الشكليين الكشتالت عندما انبروا يبحثون عن العلاقة الداخلية التي تكون الشكل في كليته ؛ لأن التعلم بالاستبصار هو استكشاف العلاقة القائمة بين الوسائل والغايات بالإفادة من الوسيلة لتحقيق الغاية ، ولا يتحقق ذلك إلا بالنظر إلى الحدث التعليمي بوصفه كلا ، والسعي من أجل تحديد العلاقات التي تكون بنيته وضبطها ضبطا دقيقا .

ومن هنا فإن الاستبصار هو الطريقة التي بوساطتها يتمكن المتعلم من التولج في بنية الموقف التعليمي وفهمه من حيث هو كل ؛ إذ لا يمكن لنا احتواء ذلك الموقف إلا بإدراك العلاقات التي تكونه ، وهي علاقات متعددة منها :

1 ـ علاقة الوسيلة بالغاية .
2 ـ علاقة العلة بالنتيجة .
3 ـ علاقة مكانية .
4 ـ علاقة زمانية .

وأهم هذه العلاقات هي علاقة الوسيلة بالغاية ، فهي التي تؤدي إلى التعلم الواعي الذي يكتمل بربط العلاقات بين العناصر المكونة للموقف التعليمي . (34)

وهكذا يصبح التعلم استبصاريا عندما يتجاوز المتعلم العلاقة الآلية بين مثير واستجابة إلى البحث عن العلاقات الضمنية المتحكمة في موقف ما . وفهمه فهما جيدا بناء على إدراك هذه العلاقات . وتكون فجائية ظهور النتيجة الايجابية شرطا أساسا للمتعلم بالاستبصار الذى يقتضي الإلمام بمخطط الحل كله ، وذلك عن طريق إدراك تفاصيل الموقف من حيث هو كل متكا مل ، ولا يمكن الوصول إلى الهدف المتوخى إلا بعد فهم العلاقات المختلفة التى تكون هذا الكل.(35)

بعد هذا العرض المقتضب لأهم نظريات التعلم، يمكن لنا القول: إن التعلم عند الإنسان قد يحدث بكل الطرائق التي أومأنا إليها سالفا، فقد يتعلم الإنسان بالمحاولة و الخطأ، كما أنه قد يتعلم أيضا بالاستبصار و الكشف عن العلاقات ، كما أنه يمكن له أن يتعلم عن طريق التفكير وإدراك مواقف الخبرة ومبادئها .

ليس التعلم فقط مجرد الحصول على معلومات و خبرات ومهارات جديدة، وإنما هو تغير في نظام السلوك كلية ؛ إذ بوساطة هذا النظام المتجدد يمكن له أن يضبط ضبطا دقيقا ، مما يسهل عملية التعلم ويوضح السبيل المتوخى في هذه العملية من بلوغ الهدف.

تقوم عملية التعلم على دعامتين اثنتين:

إحداهما: عملية التمييز ؛ تتعلق هذه العملية بقدرة المتعلم على التمييز بين المواقف والأحداث والعناصر التي تكون عملية التعلم وإدراك العلاقات المختلفة التي تكون الوحدة المتعلمة.

وإحداهما الأخرى: عملية التوحيد؛ تتعلق هذه العملية بإعادة تنظيم التفاصيل وتوحيدها وفق نمط متجانس ومتماسك. ويحدث ذلك بخاصة عندما يستكشف المتعلم الصلة بين أشياء وخبرات ومهارات كان قد تعلمها في مراحل مختلفة من حياته التعليمية، وهذه أصفى صورة للعملية التربوية في حد ذاتها؛ إذ إنها تسعى الى إثارة قدرة المتعلم على تنظيم معارفه وخبراته ومهاراته وتوحيدها، وتمكينه من إدراك العلاقات القائمة بينها قصد مواجهة العوائق والصعوبات التي تعترض سبيله، مستخدما في ذلك خبرته السابقة التي يعيد توحيدها وتنظيمها بصفة متجددة.(36)

هوامـــــــــش

1 ـ فاخر عاقل، التعلم ونظرياته ، ص14 .
2 ـ د، رمزية غريب، التعلم، دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية، ص13.
3 ـ المرجع نفسه، ص15.
4 ـ محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلـــم، ص 20.
5 ـ المرجع نفسه، ص21.
6 ـ المرجع نفسه، ص 28.
7 ـ محمد سلامـــــــة آدم، وتوفيق حداد ، علم نفس الطفل،ص170.
8 ـ فاخر عاقل، المرجع المذكور سابقـــا، ص13.

9 ـ رمزية غريب، المرجع المذكور سابقا، ص16.
10 ـ المرجع نفسه، ص16.
11 ـ المرجع نفسه، ص16.
12 ـ المرجع نفسه، ص42.
13 ـ المرجع نفسه، ص43.
14 ـ فاخـــر عاقل، المرجع المذكور سابقا، ص17.
15 ـ محمد وطاس، المرجع المذكور سابقا، ص31.
16 ـ د، علي القاسمـــــــي، مختبر اللغة، ص26.
17 ـ فاخـــــر عاقل، مدارس علم النفس، ص76.
18 ـ محمد سلامة آدم، المرجع المذكور سابقـــــا، ص175.
19 ـ المرجع نفسه،ص175.
20 ـ سيتوارت هولس و آخرون، سيكولوجية التعلم، ص30.
21 ـ فاخر عاقل، مدارس علـــم النفس، ص137.
22 ـ سلامة آدم،المرجع المذكور سابقا، ص180.
23 ـ المرجع نفسه، ص181.
24 ـ هولس، المرجـــــع المذكور سابقا، ص46.
25 ـ محمد وطاس، المرجع المذكورسابقا،ص28.
26 ـ محمد سلامة آدم، المرجـــــع المذكور سابقا، ص181.
27 ـ فاخر عاقل، المرجع المذكور سابقا، ص25.
28 ـ المرجع نفسه، ص26.
29 ـ المرجع نفسه، ص25.
30 ـ المرجع نفسه، ص26.
31 ـ سلامة آدم، المرجع المذكور سابقا، ص182.
32 ـ المرجع نفسه، ص182 .
33 ـ فاخر عاقل، مدارس علم النفس، ص163 .
34 ـ سلامة آدم، المرجع المذكور سابقا،ص183.
35 ـ فاخـــــر عاقل، التعلم ونظرياتــــه، ص27.
36 ـ المرجع نفسه، ص32.

المبحث الثالث: خصائص النظام التواصلي عند الإنسان

أولا: اللغة البشرية: خصائصها، ووظائفها.

تعد اللغة الطبيعيــة أهم مظهر سلوكي وعقلي يعكس إنسانية الإنسان فــي هذا الكون، وماكان ذلك إلا لأن ممارسة الحدث اللســاني في الواقع لا تعدو أن تكون تجسيدا للجانب العملي للقدرات العقليــة التــي يملكها الإنسان، والتي من خلالها يحقق نزعته الاجتماعية ؛ لأن الإنسان ميال بطبعه إلى التواصل مع أفراد مجتمعه، من حيث إنه كائن اجتماعي بطبعه. يقول **ابن سينا** في هذا الشأن:" لما كانت الطبيعة الإنسانية محتاجة إلى المحـــاورة، لاضطرارها إلى المشاركة والمجاورة، انبعثت الى اختراع شئ يتوصل به الى ذلك."(1)

في رحاب هذه الأهمية انبرى نفر غير قليل من الدارسين يبحث في حقيقة هذه الظاهرة، ومعرفة خصائصها الذاتية التي تجعلها تختلف عما سواها من الأنظمة التواصلية الأخرى، من حيث طبيعتها، ومظهرها القواعدي، ودلالاتها الإبلاغية.

ومن الآراء الشائعة التي تعرضت إلى خصائص اللغة الإنسانية مايلي:

أ ـ **يرى كرتشلي (Critchly - 1975)** أن اللغة الإنسانية لا تعدو أن تكون في جوهرها تعبيرا عن المشاعر والأفكار من جهة، وقابليتها الذاتية للاستقبال عن طريق نظام من العلامات اللفظية من جهة أخرى.(2) فهي من ههنا ـ حسب رأى **كرتشلي** ـ تتميز بشيئين:

1 ـ التعبير الحقيقي عن المشاعر والأفكار وفي ذلك خاصيتها الإنسانية.

2 ـ نظامهـــا الخاص الذي بتكـــون من علامات لفظيـــة.

وذلك لأن العلامات غير اللفظية ترتبط ارتباطا مباشرا بالأشياء كما هـي في الواقع ، فهي محدودة ، بمحدودية هذه الأشياء التي تنوب عنها، ولذلك فهي ذات مجال دلالي مغلق. أما العلامات اللفظية فهي استعمال غير محدود للتعبير عن الأشياء الحسية والكليات المجردة ؛ فهي ذات فضاء دلالي مفتوح. وهذا هو جوهر الاختلاف بين اللغة الإنسانية وغيرها من الأنظمة التواصلية الأخرى.

ب ـ **حاول هوكات(1960 - Hokett)** رصد جميع الخصائص والمميزات التي تتفرد بها اللغة الإنسانية، فتوصل الى حصر 13 خاصية تتميز بها اللغة البشرية. نحاول في هذا المقام الإشارة إلى أهمها، وذلك حسب مستويات الظاهرة اللغوية نفسها:

1 ـ **المستوى الصوتي**: تتميز اللغة البشرية بالقدرة على التشكل غير المحدود انطلاقا من وسائل محدودة جدا، فالأصوات التي تكون المادة الخام للغة البشرية محدودة ومعدودة في المجتمعات اللغوية، وليس لها أي دلالة في ذاتها، بيد أنها قادرة على تغيير الدلالات ، وإنتاج تراكيب وخطابات غير متناهية، وهذه الصفة الازدواجية لا توجد إلا في اللغة البشرية.

2 ـ **المستوى الدلالي**: تعد اللغة البشرية الوسيلة الوحيدة التي لها القدرة على استحضار عالم خيالي لا وجود له في الواقع الحسي، وهذه القدرة على استحضار الأشياء الغائبة عن الحس، والاحتفاظ بأثرها ، هي التـــي تجعل نظام العلامات اللفظية عند الإنسان يختلف عن الأنظمة الإشارية الأخرى التي يمكن لفصيلة معينة من الحيوانات أن تستعملها فنظام العلامات الدالة في اللغة البشرية يتجاوز كونه نظاما إشاريا يشير إلى أشياء موجودة، بل يتعدى ذلك إلى ما ليس له هذا الوجود الواقعـــي ؛ فهو

لا يقتصر في دلالته على الحاضر الآتي، بل يتجاوز ذلك للدلالة على الماضي والدلالة على الغائب، والدلالة على المتوقع الممكن.(3)

3 ـ **المستوى التركيبي** : تتميز اللغة البشرية بالعلاقات الوظيفية القائمة بين عناصرها اللسانية ، وهي العلاقات التي تكون النظام القواعدي في لسان ما . ولذلك فإن العلامات اللفظية التي تكون اللغة البشرية تتحقق دلالتها الإبلاغية عن طريق التركيب الذي يعكس نمط التفكير عند مجموعة بشرية معينة ، ومن ثمة يعد المكون التركيبي مكونا أساسا في العملية التلفظية . (4)

4 ـ **قابلية التحول الدلالي للعلامة اللفظية** : ليست العلامة اللفظية اقترانا أبديا بين دال ومدلول ، بل إن الأداء الفعلي للكلام في الواقع اللغوي قد يتجاوز ذلك ؛ إذ إنه يوسع المجال الإدراكي للعلامة لتشمل حقولا أخرى عن طريق الانزياح بأنواعه المختلفة .

نحاول ، حينئذ ، أن نوسع مجال خصائص اللغة البشرية ليشمل العناصر التالية:

1 ـ تتسع اللغة البشرية للتعبير عن تجارب الإنسان وخبراته ومعارفه .

2 ـ يقوم نظام العلامات اللسانية في اللغة البشرية على التواضع والاصطلاح .

3 ـ يدرك الإنسان بوعي عميق طبيعة العلامات اللسانية التي تكون نظامه اللساني، وهو يستخدمها عن قصد لتحقيق التواصل بينه وبين أفراد مجتمعه .

4 ـ يستخدم الإنسان اللغة الطبيعية للتعبير عن الأشياء الحسية التي لها وجود في واقع الخبرة ، كما أنه يستخدمها أيضا للدلالة على الحقائق المجردة التي ليس لها مرجع حسي في الواقع .

5 ـ يستخدم الإنسان اللغة للدلالة على أحداث بعيدة عن المتكلم أثناء إنتاجه الفعلي للخطاب ، سواء أكانت بعيدة من حيث الزمان ، أم من حيث المكان .

6 ـ يتكون النظام اللغوي من وحدات صغرى قابلة لأن تدرج ضمن مستوى أكبر عن طريق القواعد التركيبية .

7 ـ تتميز اللغة البشرية بخاصية الاستبدال ؛ أي أن المتكلم يستطيع أن يستبدل كلمة بأخرى في ملفوظ معين إذا تغيرت المواقف .

8 ـ تتضمن اللغة البشرية نظاما من القواعد موجود بالقوة في ذاكرة المجتمع اللغوي ، لايمكن للفرد المتكلم ـ المستمع أن يغيره أو يعدله .

9 ـ تتنوع الألسنة الخاصة بكل مجتمع لغوي بتنوع الجماعات التي تستخدمها بفعل عاملي الزمان والمكان .

10 ـ الإنسان مهيأ فطريا لاكتساب لغة المجتمع الذي ينشأ فيه . (5)

11 ـ تتميز اللغة البشرية بالخاصية الإبداعية ؛ وهي خاصية أخرى تتفرد بها اللغة البشرية دون سواها من الأنظمة التواصلية الأخرى المألوفة عند الكائنات الحية ، من حيث إن الإنسان له القدرة على الإبداع المتجدد لنظامه التواصلي ، بذلك يصبح النظام اللساني نظاما مفتوحا قابلا للتجديد والتحول.

12 ـ تتميز اللغة البشرية بخاصية التقطيع المزدوج وقد كان أومأ إلى هذه الخاصية اللساني الفرنسي **أندري مارتيني** ؛ فهو يرى أن اللغة البشرية قابلة للتقطيع إلى مستويين :

أحدهما : مستوى اللفاظم (Les monèmes) وهي الوحدات الدالة التي تقبل التحليل إلى وحدات أصغر عديمة الدلالة .

و**أحدهما الآخر : مستوى الفونيمات** (Les phonèmes) وهي الوحدات الصوتية الدنيا التي ليست لها دلالة في ذاتها ، ولكنها قادرة على تغيير المعنى .

وانطلاقا من هذا التصور يكون التقطيع المزدوج قانونا أساسا من قوانين اللغة البشرية. (6)

وبناء على ما أومأنا إليه يمكن القول : إن اللغة البشرية هي أساس الحضارة الإنسانية ؛ فهي الحامل المادي لهذه الحضارة والوسيلة الفعالة التي تربط بين الأجيال المتعاقبة ؛ إذ بوساطتها تنقل الخبرات والإنجازات العلمية والثقافية والحضارية بشكل عام ؛ فهي من ثمة الوسيلة التي تجعل الإنسان لاينقطع عن الحياة بانتهاء أجله ؛ وذلك لأن اللغة تعينه على الامتداد تاريخيا ليسهم في تعميق فكر الأجيال اللاحقة ، وتشكيل وعيها الثقافي . (7)

هناك عصبة أخرى من الدارسين ذهبت لتبحث عن وظائف اللغة الإنسانية ، مما أدى إلى ظهور زخم كثيف من النظريات والآراء التي تسعى في مجملها إلى إبراز الوظائف الأساسية التي تؤديها اللغة الطبيعية عند البشر . سنذكر هنا نموذجين اثنين وذلك لأهميتهما :

أ ـ نوذج بوهلر (1879 ـ 1963) (Karl Bühler) :

يرى **بوهلر** أن للغة البشرية ثلاث وظائف فقط ؛ وهي : الوظيفة الانفعالية والوظيف الندائية والوظيفة المرجعية .
تتعلق هذه الوظائف جميعها بثلاثية أخرى تتمثل في :
ـ المتكلم (المرسل).
ـ المخاطب (المستقبل).
ـ الغائب (الشخص أو الشيء الذي نتحدث عنه) .

هذه هي الوظائف الأساسية التي تؤديها اللغة البشرية في نظر **بوهلر** ، غير أنه يقر هو نفسه بإمكان استنتاج وظائف أخرى إضافية من هذه

الثلاثية التي أومأنا إليها . (8)

ب ـ نموذج هاليداي(Halliday):

يتكون النموذج الذي وضعه **هاليداي** بشأن وظائف اللغة الإنسانية من الوظائف الفرعية التالية :

1 ـ الوظيف النفعية (الوسيلة) :

تحقق اللغة الإنسانية النزعة النفعية عند الفرد المتكلم ـ المستمع ؛ إذ تسمح له منذ نشأته بالتعبير عن حاجاته ورغباته الذاتية وما يريد الحصول عليه من الوسط الطبيعي والاجتماعي ، وتنعت هذه الوظيفة عادة بوظيفة **(أنا أريد)** .

2 ـ الوظيفة التنظيمية :

تتبدى هذه الوظيفة في أثر الكلمة في توجيه سلوك الآخرين عن طريق الطلب أو الأمر أو النهي فتكتسب الكلمة القدرة على إحداث الفعل المنجز في الواقع ، ففي عقد القران يتم الزواج شرعا بمجرد التلفظ بملفوظات معينة ، وقد نجد ذلك أيضا واضحا في إصدار الأحكام القانونية ، عندما يقول القاضي : حكمت المحكمة بكذا وكذا فإن هذا الملفوظ يتحول إلى فعل. تنعت هذه الوظيفة بوظيفة (**افعل كذا ولا تفعل كذا**).

3 ـ الوظيفة التفاعلية :

تظهر هذه الوظيفة بوضوح عندما يلجأ الإنسان إلى استخدام اللغة للتفاعل مع الآخرين الذين يشكلون المجتمع اللغوي ، فالإنسان المستعمل

لنظام لساني ما يشعر بأنه يتفاعل ثقافيا وحضاريا مع الأفراد المتكلمين بذلك اللسان . تنعت هذه الوظيفة بوظيفة (**أنا وأنت**) .

4 ـ الوظيفـــة الشخصيــــة:

تعد اللغة البشرية مرآة عاكسة للعناصر المكونة لشخصية الفرد الذي يمكن له عن طريق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي التعبير عن آرائه الخاصة ، وينقل خبرته إلى الآخرين ، وفي ذلك تأكيد لكيانه الشخصي ، وتثبيت لشخصيته.

5 ـ الوظيفـــة الاستكشافيــة :

تتجلى هذه الوظيفة في أن الإنسان ميال بطبعه إلى معرفة ما يحيط به من أشياء وأحداث وحقائق ، فالوسيلة الوحيدة التي يستخدمها في استكشاف محيطه الطبيعي والاجتماعي هي اللغة ، ومن الممكن أن يطلق على هذه الوظيفة ، الوظيفة الاستفهامية ؛ وما كان ذلك إلا لأن النزعة إلى الاستكشاف والرغبة في اكتساب المعرفة الجديدة هي تساؤل عن الجوانب المبهمة الغامضة في هذا الكون الذي يحيط بالإنسان .

6 ـ الوظيفـــة التخيليــــة :

قد يلجأ الإنسان أحيانا إلى عالم الخيال هروبا من واقع تعسفي لايطيقه ، ومطية هذا الهروب هي اللغة نفسها التي تسعفه في إنتاج نظام لغوي يتجاوز نظام اللغة المعيارية ، وهي اللغة التي كثيرا ما تكون كابحا لجماح طاقته الانفعالية ، فيمرق عنها ليبدع نمطا آخر يسع انفعالاته وتجاربه وأحاسيسه ، وتتجلى هذه الوظيفة بخاصة في الخطاب الأدبي .

7 ـ الوظيفـــة الإخباريـــة :

تعد اللغة قناة رابطة بين أفراد المجتمع البشري ، لها القدرة على نقل المعلومات والأخبار على مسافات بعيدة ، بخاصة بعد تطور وسائل الإعلام المسموعة والمرئية . وهذه الوظيفة الإخبارية قد تتحول إلى وظيفة إقناعية وتأثيرية كما يلاحظ ذلك في الإعلام الجماهيري .

8 ـ الوظيفـــة الرمزيـــة :

تعود هذه الوظيفة إلى طبيعة اللغة البشرية في حد ذاتها من حيث كونها نظاما من العلامات الاصطلاحية التي تحيل إلى أشياء واقعية في العالم الخارجي ؛ فهي، من ههنا ، تأخذ الطابع الرمزي ، فتستخدم من حيث هي وظيفة رمزية . (9)

ثانيا : اللغـــة والتواصـــل

إن أدنى تأمل في ما أسلفنا فيه القول يهدي إلى أن اللغة البشرية تستخدم لأغراض مختلفة ، الهدف منها جميعا هو تحقيق إنسانية الإنسان في هذا الكون ، بيد أن الوظيفة الطاغية على ما سواها من الوظائف الأخرى في اللغة الإنسانية هي وظيفة التواصل من حيث هو نزعة اجتماعية ، وذلك لأن الإنسان ميال بطبعه إلى التواصل مع الآخرين لاضطراره إلى الحياة معهم في مجتمع له خصوصيات ثقافية وحضارية متجانسة .

يعد التواصل ، حينئذ ، دعامة من أهم الدعائم التي يقوم عليها النشاط

الاجتماعي بين أفراد مجموعة بشرية معينة ؛ فهو من الأسس اللازمة لوجود أي مجتمع ، وتحقيق تجانسه وتماسكه تماسكا دقيقا يضمن تقدمه وتطوره . يقول **فلويد بروكر** (**Floyde Brooker**) في هذا السبيل : "إن الاتصال هو عملية نقل معنى أو فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص لآخر . " (10)

لقد أخذت نظرية الاتصال أبعادها العلمية منذ أن قدم **شانون** (**Shannon**)(**1949**) النظرية الرياضية للتواصل ، وهو عالم رياضي ومهندس في المخابرات من مواليد الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1916 وقد وضع الأسس الأولية لنظرية الاتصال بمشاركة (**Weaver**) : Mathematical theory of communication 1949 . وساعدت هذه النظرية على الاهتمام بالجانب التواصلي في اللغة الإنسانية ، وأصبح الاهتمام منصبا على عملية الترميز ، وفك رموز الرسائل اللفظية في مواقف مختلفة . ومن ههنا بدأ الاهتمام بإسقاط المفاهيم الرياضية ـ بخاصة نموذج الاحتمالات ـ المستخدمة في نظرية الاتصال على النظام اللساني ، مما أدى إلى ظهور نظرية متكاملة تهتم بالتواصل اللساني دون سواه .

يرتكز التواصل اللساني على ثلاثة عناصر أساسية :

1 ـ المتكلم أو المرسل .
2 ـ المستمع أو المستقبل .
3 ـ نظام متجانس من العلامات الدالة ، يمتلكه المتكلم والمستمع على حد سواء .

ويتم التواصل الكلي بوساطة نشاطين اثنين :

أحدهما : الكلام (الإرسال) وهو الأداء أو الإنجاز الفعلي للعملية التلفظية في الواقع الحسي .

وأحدهما الآخر : الاستماع (الاستقبال) وهو التقاط الرسالة الإبلاغية وتفكيك رموزها وتحويلها إلى أفكار .

ويرى **جاكبسون** أن هناك ستة عناصر ضرورية لاتمام عملية التواصل هي :

1 ـ المرسل (Destinateur)
2 ـ المرسل إليه (Destinataire)
3 ـ الرسالة (Missage) وهي محتوى الإرسال .
4 ـ السياق (Contexte)
5 ـ السنن (Code)
6 ـ القناة أو الصلة (Contact) وهي القوانين والقواعد التي يشترك فيها طرفا الإرسال .

شروط الاتصال : حتى يتحقق الاتصال في مجال التعليم بخاصة لابد من توافر مجموعة شروط منها :

1 ـ معرفة المرسل لمحيطه الطبيعي والاجتماعي معرفة حقيقية ؛ أي يجب أن يكون على علم بالتحولات العلمية والثقافية لمجتمعه .
2 ـ يجب أن يكون المرسل على وعي عميق بمضمون الرسالة ومدى تعبيرها عن الواقع كما هو موجود .
3 ـ العمل على ربط خبرة المرسل وأثرها في الوسط الخارجي بخبرة المستقبل للرسالة .
4 ـ التأكد من التجانس التام في النظام التواصلي بين المرسل والمستقبل .
5 ـ يجب إعداد الوسيلة الناقلة أو الصلة إعدادا دقيقا لتكون مهيأة لحمل الخبرات والمعلومات المراد نقلها من المرسل إلى المستقبل . (11)

ثالثا : النظام التواسلي عند الحيوان .

لقد انتبه الإنسان ، منذ أن وجد في هذا الكون ، إلى ما يحيط به من كائنات ، وحاول أن يقترب منها لتسخيرها لقضاء حاجاته اليومية ، وكان ذلك عن طريق الترويض والتدريب على القيام بأعمال معينة . ومما لفت انتباه الإنسان عند أول صلة له بهذه الكائنات هو أنها تتواصل فيما بينها مستخدمة نظاما من العلامات يتنوع بتنوع الفصائل الحيوانية المألوفة .

ولذلك بدأ الإنسان يهتم منذ البدء باستكشاف الخصائص المميزة للأنظمة التواصلية عند الحيوانات ، فتبين له أن الحيوانات تتواصل فيما بينها عن طريق أنظمة مختلفة من العلامات ، وبعض هذه الأنظمة يبدو أنه معقد جدا إلى درجة أنه أصبح يوهمنا بأنه يقارب النظام التواصلي عند الإنسان ، وهو الأمر الذي جعل بعض الدارسين يسعى من أجل معرفة قدرة بعض الحيوانات على ترقية نظامها التواصلي ، وإمكانية اكتساب أنظمة تواصلية أخرى . شكل هذا الاهتمام مجموعة من الفرضيات أضحت تكون أرضية نظرية قابلة للتجربة والاختبار .

ومن هنا فإن نظرة عجلى في الدراسات التي تناولت التواصل عند الحيوان تهدي إلى أن هذه الدراسات ترتكز أساسا على تجارب قارة على حيوانات معينة ، فأصبحت تشكل ثقافة شاملة في مجال التواصل بعامة ، والتواصل الحيواني بخاصة . نذكر في هذا المقام بعض الحالات التي تتعلق بما نحن بسبيله .

الحالة الأولى : النظام التواصلي عند الغربان

لقد توصل بعض الباحثين الأمركيين ، من خلال دراسة معمقة قائمة على الملاحظة المستمرة والحضور الدائم في وسط

الطيور المختلفة ، إلى أن للغربان أنظمة تواصلية متباينة تختلف باختلاف المناطق والبيئات ؛ فالغربان التي ألفت العيش في محيط المدن يعسر عليها التواصل مع الغربان التي تعيش في الريف . وتشير بعض الدراسات إلى أن غربان منطقة كونيكتيكت لا تستجيب للعلامات التواصلية التي تنتقل من منطقة إلى أخرى ، لهذه الغربان نمط تواصلي خاص قد يختلف جذريا عن النمط المألوف عند الغربان القارة التي يطول مكثها في مكان معين . ولكن الأمر الغريب هو أن هذه الغربان الجوالة على الرغم من أنها تختلف عما سواها من الغربان الأخرى من حيث طبيعة العلامات التي تستعملها إلا أنها تستجيب لعلامات الغربان الأخرى، وهذه خاصية تتفرد بها هذه الفصيلة من الطيور ؛ إذ إنها تستخدم نظامين متوازيين ، وهي من ههنا تشبه الازدواجية اللغوية عند الإنسان . (12)

الحالة الثانية : النظام التواصلي عند النحل

يعد نظام الخلية في مملكة النحل أرقى الأنظمة عند الكائنات الحية ما عدا الإنسان ، ولعل أصفى صورة لهذا النظام هي النمط التواصلي عند النحل . وهو الأمر الذي جعل الباحثين المهتمين بهذا النوع من الكائنات لم يترددوا في معرفة أبجدية هذا النظام ، وكان ذلك عن طريق الملاحظة المستمرة ، والحضور الدائم من أجل رصد جميع العلامات التي يستخدمها النحل في تكوين رسائله التواصلية .

ومن الدراسات الرائدة في هذا المجال الدراسة التي قام بها العالم الألماني **فون فريش karl Von Frish** في مؤلف موسوم بـ The dancing bees الذي ظهر سنة 1954 . لقد أفنى **فون فريش** العمر كله في تعقب انتظام العلامات التواصلية عند النحل ، وكان ذلك بحرصه الشديد على رصد جميع الحركات وفي مواقف متعددة، وإخضاعها للملاحظة الدقيقة وإجراء تجارب مختلفة على النحل الذي كان يحتفظ به ، فتبين له أن

النحل يستجيب بعضه لبعض عن طريق نظام معقد من الحركات .

اقتنع **فون فريش** أن التواصل بين هذه الكائنات يتم عن طريق نظام من الحركات ، وكل حركة تشكل علامة في حد ذاتها يمكن لها أن تحمل رسالة معينة. فالنحلة قادرة على أن تدل عناصر الخلية على مكان رحيق الأزهار عبر مسافة قدرها ثلاثة عشر كلم وإذا أخذنا بعين الاعتبار طول النحلة بالقياس إلى طول الإنسان ، فإن هذه المسافة تعادل عند الإنسان حوالي ألف كلم .

كما أنه استكشف أن لكل مسافة حركة خاصة تقوم بها النحلة ، وأثناء قيامها بهذه الحركات تأخذ بعين الاعتبار اتجاه مصدر الغذاء ، وهي تستطيع أن تدل على مصدر الرحيق حتى وإن كانت في مكان مغلق وباتجاه عمودي لا أفقي . كانت هذه الاستكشافات مثيرة إلى درجة الاعتقاد بوجود نظام تواصلي عند النحل يرقى إلى لغة البشر .

غير أن **فون فريش** أصيب بخيبة أمل عندما عول على إجراء تجربة متميزة كان القصد منها تعميق معرفته في هذا المجال . وكانت هذه التجربة على النحو التالي : وضع **فون فريش** خلية النحل على قاعدة من الاسمنت داخل برج مغلق وأخذ عشر نحلات ، وصعد بها خمسين مترا داخل ذلك البرج ، ثم أوصلها بمصدر الغذاء وتركها هناك مدة معينة، ولما استكشفت النحلات مصدر الغذاء عادت إلى الخلية لتدل على ذلك برقصات معينة ، غير أن النحل ظل يطير في كل اتجاه بصورة أفقية مدة أربع ساعات كاملة دون أن تتوجه ولا نحلة واحدة إلى أعلى البرج ، ولذلك لم تتمكن الخلية من معرفة مصدر الغذاء . استنتج **فون فريش** من هذه التجربة ما يلي:
أ ـ يخلو النظام التواصلي عند النحل من الدلالة على مفهومي (فوق)

و (تحت) أو (أعلى) و (أسفل) وهما مفهومان جديدان حاول **فون فريش** أن يتأكد من مدى قدرة النحل على اكتسابهما .
ب ـ النظام التواصلي عند النحل نظام مغلق غيرقابل للتجديد باكتساب تراكيب ودلالات جديدة كما هو الشأن لدى الإنسان . (13)

الحالة الثانية : النظام التواصلي عند الشمبانزي

قد ترشدنا نظرة واحدة ، في الزخم الكثيف من الدراسات التي تناولت التواصل عند الحيوانات ، إلى أن هناك اهتماما واضحا لدى جميع الباحثين بمقاربة النظام التواصلي عند الشمبانزي ، وما كان ذلك إلا لأن هذه الفصيلة من القردة تظهر تفوقا في نظام العلامات التي تستخدمها لغرض التواصل .

في ظل هذا الاهتمام انبرت عصبة من الباحثين تفترض إمكانية وجود قدرات خاصة لدى الشمبانزي تؤهله لاكتساب اللغة الإنسانية . وشاعت فرضية اكتساب الشمبانزي للغة الإنسانية بخاصة لدى الباحثين الأمريكيين الذين كثفوا من تجاربهم لتحقيق هذا الغرض .

ومن التجارب التي أضحت مألوفة لدى جميع المهتمين بدراسة الأنظمة التواصلية عند الحيوان بعامة ، والقردة بخاصة ، مايلي :

1 ـ تجربة الأستاذ كولوج وزوجته (Kellog et Kollog) سنة 1931 .

تتمثل هذه التجربة فيما يلي :
أ ـ تكلف هذان الزوجان بتربية أنثى شمبانزي يبلغ عمرها سبعة شهور.

ب ـ سمياها Gua ونشأت في أحضان هذه الأسرة بجانب الطفل الصغير دافيد .

ج ـ كان الزوجان يحرصان حرصا شديدا على تنشئتها بالطريقة نفسها التي ينشأ بها دافيد الذي كان في السن نفسه .

د ـ كان الزوجان يطعمانها بالملعقة ، ويلفانها بملابس الأطفال ، وفي الوقت نفسه يسمعانها اللغة العادية التي كان يسمعها دافيد الصغير .

النتيجة :

1 ـ لم تستطع Gua أن تتكلم إطلاقا ، ولكنها استطاعت في الفترة المقرر للتجربة أن تفهم معاني حوالي سبعين مفردة من اللغة البشرية .

2 ـ استطاع دافيد أن يكتسب اللغة بشكل طبيعي فأصبح يتكلم بسهولة كأي طفل آخر . (14)

2 ـ تجربة الأستاذ هايز Hayes وزوجته سنة 1947.

تتمثل هذه التجربة فيما يلي :

أ ـ أجريت هذه التجربة على أنثى شمبانزي تسمى فيكي (Viki).

ب ـ تختلف هذه التجربة عن التجربة الأولى في كونها تجربة موجهة قائمة على التدريب المكثف .

ج ـ دام التدريب على النطق واستعمال اللغة الإنسانية مدة ثلاث سنوات .

النتيجة :

1 ـ أصبحت فيكي في نهاية التجربة قادرة على فهم عدد كبير من الكلمات .

2 ـ تفوقت فيكي عن Gua في التجربة السابقة حيث استطاعت التلفظ ببعض الكلمات منها (ماما) ، (بابا) ، (كب) بمعنى فنجان . ولكن، كان ذلك بصعوبة كبيرة اقتضت في بعض الأحيان اللجوء إلى تحريك شفتي فيكي باليدين لتسهيل عملية التلفظ . (15)

وبناء على هذه النتائج والملاحظات المسجلة اقتنع جل الباحثين بأن الجانب العضوي في العملية التلفظية مهم جدا في الممارسة الفعلية للكلام ؛ إذ يبدو أن الشمبانزي لا يستطيع أن يتحكم في شفتيه ولسانه على الأقل ، ولذلك هو لا يملك القدرة التي تؤهله لاكتساب لغة البشر .

ومن ههنا بدأ التفكير في إيجاد وسيلة أخرى يمكن لها أن تكون بديلا لغويا ، كما نلفي ذلك عند المكفوفين ، والصم والبكم ؛ إذ اعتمدوا أنظمة تواصلية بديلة تعول على حاسة اللمس ، أو الحركات والإشارات المرئية . هل يمكن للشمبانزي أن يكتسب هذه الأنظمة البديلة ؟ للإجابة عن هذا التساؤل أجريت عدة تجارب ، منها :

أ ـ تجربة جاردنر وزوجته Gardner et Gardner

وردت هذه التجربة في مؤلفهما الموسوم بـ Teaching sign language to a champanzee 1965.

يمكن لنا إجمال هذه التجربة في العناصر التالية :

1 ـ موضوع هذه التجربة شمبانزي أنثى تسمى واشو Washoe تبلغ من العمر عاما واحدا تقريبا .

2 ـ قرر الزوجان تعليم واشو لغة الإشارة التي يستعملها البكم والصم .

3 ـ كان الزوجان يستعملان لغة الإشارة بحضورها مع محاولة الاتصال معها بشكل مستمر .

4 ـ كان هذا التواصل يتعزز بنوع من التدريب الموجه .

النتيجة :

1 ـ لقد كان تطور اكتساب الإشارات عند واشو في بداية الأمر شبيها بما يحدث عند الإنسان .

2 ـ اكتسبت واشو حوالي 34 إشارة بعد 21 شهرا .

3 ـ أخذ هذا العدد يتزايد حتى بلغ المائة في فترة قصيرة جدا .

4 ـ تعلمت واشو الإشارة التي تدل على الفرشاة ، والإشارة التي تدل على الزهرة، وكان ذلك بضم أصابع إحدى اليدين ولمس الأنف بها ، وقد ظهرت هذه الإشارة عند واشو مرتين ؛ مرة عندما مرت بحديقة فيها أزهار ، ومرة لما رأت صورة لباقة ورد .

5 ـ لقد أثبتت التجربة الأولية أن واشو أصبحت لها القدرة على التعميم ؛ أي استخدام الإشارة في مواقف مختلفة . يمكن لنا أن نمثل لذلك بالإشارة التي تدل على (أكثر) لقد استعملتها واشو لتطلب من الحاضرين أن يدغدغوها أكثر (وهذا الفعل محبوب لدى القردة) . كان استعمال هذه الإشارة في بداية الأمر مقتصرا على هذا الموقف ، غير أنه لم يتوقف عند هذا الحد ، بل تعدت ذلك إلى مواقف مختلفة كالأكل ، أوجرها في عربة معينة إلى غيرذلك من الأعمال المألوفة لدى الشمبانزي (16)

ب ـ تجربة دافيد بريماك (D. Premack) في أمريكا .

يمكن لنا أن نختصر هذه التجربة في العناصر التالية :

1ـ تختلف هذه التجربة عن التجارب السابقة في كونها لا تستخدم اللغة ولا الإشارات البديلة ، وإنما تستخدم أشكالا معينة ، كل شكل يكون علامة دالة تنوب عن الكلمة في اللغة العادية .

2 ـ موضوع التجربة أنثى شمبانزي تسمى Sara تكلف بتربيتها دافيد بريماك سنة 1966.

3 ـ تختلف حياة Sara ، موضوع التجربة الحالية، عن واشو موضوع التجربة السابقة في كونها معزولة عن العالم الخارجي ؛ فهي تعيش في قفص خاص ، وتخضع لتدريب دقيق ومستمر يشبه ما يجري عادة في مخابر علم النفس .

4 ـ كانت وسيلة التواصل ، موضوع التجربة ، هي نماذج وأشكال بلاستيكية تدرب على تحريكها على لوحة ممغنطة ، وكل شكل من هذه الأشكال يمثل كلمة . فشكل المثلث الأزرق يعني تفاحة ، والشكل المربع الأحمر يعني موز ، وأشكال أخرى تعني كلمات أخرى .

النتيجة :

1 ـ استطاعت Sara أن تفهم معنى أكثر من مائة كلمة .

2 ـ استطاعت أن تفهم بعض المفاهيم المعقدة مثل (شبه) أو (مختلف).

3 ـ أصبحت تطيع الأوامر وتنفذها ، وبإمكانها أن تجيب عن الأسئلة؛ فعندما ترى النماذج المكونة من الدلالات التالية : (سارا ــ وضع ــ التفاحة ــ الصحن) تستجيب لهذا الأمر وتضع التفاحة في الصحن .

4 ـ جميع التجارب التي أجريت على Sara تتعلق بالفهم فقط ؛ فهي ليست قادرة على مخاطبة الآخر ، ولا تبدأ بهذا الخطاب أبدا . (17)

ج ـ تجربة رومبو (Rambaugh) وزملائه سنة 1978 .

تتمثل هذه التجربة فيما يلي :

1 ـ تختلف هذه التجربة عما سواها من التجارب الأخرى باستخدامها الكمبيوتر في تدريب الشمبانزي على فهم المعاني اللغوية .

2 ـ وضع رومبو رموزا معينة (أشكال هندسية) على مفاتيح الكمبيوتر في موقع الحروف الهجائية أو الأرقام .

3 ـ كانت الآلة تستجيب مباشرة لطلب الشمبانزي عندما يضغط على المفاتيح الصحيحة التي تكون التركيب الذي يدل على ذلك الطلب .
4 ـ أهم الطلبات المكررة في هذه التجربة هي (الآلة) تعطي لـ Ana (اسم الشمبانزي) الموز من فضلك .
5 ـ اكتسبت الشمبانزي القدرة على استخدام الآلة على هذا النحو مدة طويلة قد تصل إلى أربع وعشرين ساعة لتلبية حاجاتها (18).

بعد عرضنا لهذه التجارب يمكن لنا أن نسجل ما يلي :

1 ـ لم يؤكد تعامل القردة مع الأشكال أو الإشارات البديلة عن لغتها وجود قدرة لديها على الارتقاء بنظامها التواصلي ؛ فممارستها محدودة جدا ؛ إذ لاتتعدى تكوين روابط بين مثيرات ما (أشكال ، إشارات) والأشياء التي تحيل إليها هذه المثيرات .
2 ـ لقد تبين من خلال التجارب المشار إليها سابقا أن الشمبانزي قد تدرك بعض المفاهيم المجردة غير أن هذه المفاهيم هي في الواقع ترتبط بأشياء حسية لها وجود في الواقع المادي ، إن كانت القردة قد ميزت بين (متشابه و مختلف) فإنها أخفقت في توسيع هذين المفهومين وتعميمهما على أشياء أخرى .
3 ـ لم تثبت التجربة أن القردة قادرة على استعمال تركيبات جديدة لمفردات قديمة ، فكل ما كانت تقوم به هو فقط تكرار تقليدي لتراكيب مكتسبة كانت مألوفة أثناء التدريب .
4 ـ لم يتجاوز النظام التواصلي المستعمل عند القردة الوظيفة التواصلية داخل نطاق مواقف معينة كالطعام والشراب .
5 ـ اكتسبت القردة بعض الإشارات والعلامات الدالة عن طريق الإشراط الإجرائي الذي يقترن بالطعام بوصفه تعزيزا ؛ فعملية الاكتساب هنا عملية مغلقة تخلو من التفاعل الاجتماعي الذي نلفيه واضحا في اللغة البشرية .

6 ـ لم تكتسب القردة ذلك الرصيد المحدد جدا من اللغة إلا بصعوبة مضنية ، فما يكتسبه الطفل العادي في فترة زمنية قياسية قد يستلزم سنوات طوال من التدريب المستمر لكي يكتسبه الشمبانزي (19)

ينتهي بنا التبحث إلى تسجيل الملاحظات التالية :

أ ـ إن الإشارات التي تستعملها الحيوانات مشخصة وواقعية ؛ فهي ترتبط ارتباطا مباشرا بالحدث الذي يقتضيه موقف معين ؛ فالحيوان مهما كان راقيا فإنه يتعذر عليه إخبار أفراد فصيلته بأحداث الماضي ، وتوقعات المستقبل . تكون العلامة ، حينئذ، حاضرة وماثلة في لحظة معينة ، وتنقضي دلالة تلك العلامة بانقضاء اللحظة نفسها ؛ فهي ذات طابع حضوري فحسب .

ب ـ يتعدى النظام التواصلي عند الإنسان الاقتران الدائم بين العلامة والحدث الناتج عن موقف معين ، فالإنسان قادر على أن يخبر أفراد مجتمعه اللغوي بأحداث مضت وانقضت . كما أنه قادر أيضا على أن يخبر بأحداث المستقبل كما يتصورها ؛ قد تكون هذه الأحداث وهمية خيالية أو حقيقية ، وهذه خاصية إنسانية. فالغربان التي أومأنا إليها سالفا والتي يمكن لها استعمال أنظمة تواصلية متوازية هي عاجزة عن التعبير عن الماضي أو تصور أحداث غير واقعية وتقصها على فراخها . أما الإنسان فإنه مؤهل لذلك سلفا .
ج ـ قد يطلق الحيوان صيحة ما في موقف جوع لكي ينبه من يطعمه ، غير أن هذه الصيحة ليست ناتجة عن وعي عميق بأنها علامة تحمل دلالة، فالعلامة والمرجع هنا متلازمان ، ولا ينفصل أحدهما عن الآخر . وهو الأمر الذي يجعل الأنظمة التواصلية عند الحيوان غير قابلة للتطور . فالعلامات التي تستخدمها القردة الراقية اليوم هي علامات معروفة منذ آلاف السنين ، ومتواترة عندها عن طريق التوارث الغريزي لا غير.(20)

يستخلص من كل ما أتينا عليه ذكرا ، أن الأنظمة التواصلية عند الحيوان أنظمة مغلقة غير قابلة للتطور والتجديد ؛ فهي لا تعدو أن تكون استجابات لمثيرات ما ، تخضع خضوعا إلزاميا لحافز البيئة . ولذلك فهي تختلف عن اللغة الطبيعية عند الإنسان من حيث البنية والوظيفة التي تؤديها هذه البنية في المجتمع اللغوي .

هوامش

1 ـ ابن سينا ، العبارة من كتاب الشفاء ، ص 2 .

2 ـ محمد عماد الدين إسماعيل ، الأطفال مرآة المجتمع ، ص 99 .

3 ـ المرجع نفسه ، ص 100.

4 ـ المرجع نفسه ، ص 102.

5 ـ ينظر جمعة سيد يوسف ، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي ، ص 13 .
وينظر كذلك عبد العزيز محمد حسن ، مدخل إلى اللغة ، ص 20.

6 ـ أحمد حساني ، مباحث في اللسانيات ، ص 112.

7 ـ جمعة سيد يوسف ، المرجع المذكور سابقا ، ص 13 .

8 ـ المرجع نفسه ، 22 .

9 ـ المرجع نفسه ، 26 .

10 ـ محمد عطية ، التربية والإرشاد ، ص 112.

11 ـ محمد وطاس ، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم ، ص 42.

12 ـ كندراتوف ، الأصوات والإشارات ، ص 15.

13 ـ نايف خرما ، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، ص 151 ـ152.

14 ـ المرجع نفسه ، ص 182 ، وينظر أيضا محمد عماد الدين إسماعيل ، الأطفال مرآة المجتمع ، ص 92 .

15 ـ المرجع نفسه ، ص 188.

16 ـ المرجع نفسه ، ص 184 .

17 ـ المرجع نفسه ، ص 188.

18 ـ المرجع نفسه ، ص 94 .

19 ـ المرجع نفسه ، ص 103 .

20 ـ كندراتوف ، الأصوات والإشارات، ص 15 .

المبحث الرابع : مراحل اكتساب النظام اللساني عند الطفل .

أولا : تطور النظام اللساني عند الطفل

إن أهتمام علماء النفس واللسانيات باكتساب اللغة عند الطفل جعلهم يفردون زخما كثيفا من الآراء والنظريات لتفسير ارتقاء نظامه اللساني ، وتتجمع هذه الآراء والتفسيرات في ثلاث محطات بارزة تكون المرجعية النظرية لهذا الإجراء في هذا الحقل الخصب من حقول المعرفة الإنسانية .

تتبدى هذه المحطات الثلاث في النظريات التالية :

أ - نظريــة التعلــم

ترتكز هذه النظرية على المرجعية المعرفية للمنحى السلوكي القائم أساسا على آلية المثير والاستجابة كما هو شائع ومألوف عند السلوكيين أمثال **واطسون وسكينر وبلومفيلد** في مجال الدراسات اللسانية . كانت هذه النزعة قد ظهرت بوضوح في الثقافة الإنسانية المعاصرة ابتداء من سنة 1924 ؛ أي منذ أن نشر **واطسون (Watson)** أبحاثه الأولية ، وهي الأبحاث التي هيأت الأرضية لإمكانية وجود نظرية سلوكية تتبنى أساسا على :

1 - ضرورة حصر مبحث علم النفس التجريبي في دراسة السلوك الملاحظ دون سواه .

2 - ضرورة التركيز على الملاحظـــــــة المباشرة للسلوك الظاهر .
3 - إقصاء الآراء الأخرى من ميدان التجربة مثل :

أ - الآراء العقليــــــــــة .
ب - الآراء والأساليب الاستبطانية .
ج - النظريات المعرفيـــــــة .

وفي هذا السبيل كان **واطسون** قد نشر مبحثا بعنوان : الكلام والتفكير ضمنه العناصر التالية :
1 - نفي وجود الجانب العقلي في الحدث الكلامي .
2 - اعتبار التفكيــــــــر بمثابة كلام الفرد نفسه .
3 - التفكيـــــــــر هو الكلام ناقص الحركة .
4 - تفسير السلوك اللفظي في ضوء تكوين العادات .
5 - إدخال التعزيز لتدعيم العلاقة بين المثير والاستجابة لإحداث الاشتراط.(1)

ومن هنا فإن اللغة من وجهة نظر التفسير السلوكي استجابات يصدرها المتكلم ردا على مثيرات ما يكيفها حافز البيئة ، تأخذ شكل السلوك اللفظي القابل للملاحظة والمعاينة المباشرة . وفي هذا الشأن قدم **سكينر** وجهة نظر خاصة تتعلق بعملية اكتساب اللغة عند الطفل ، فهو يرى :

1 - أن اللغة الإنسانية مهارة كغيرها من المهارات الأخرى ينمو وجودها عند الطفل عن طريق المحاولة والخطأ .
2 - هذه المهارة (اللغة) ترتقي عن طريق المكافأة (التعزيز) .
3 - تنعدم هذه المهارة إذا لم تصحب بالمكافأة أو التعزيـــز .
4 - المكافأة المصاحبة للمهارة اللغوية هي واحدة من احتمالات عديدة مثل

التأييد الاجتماعي ، أو تقبل الملفوظات التي يستخدمها الوالدان أو الآخرون الذين يلازمونه في حياته اليومية .

يميز **سكينر** بين ثلاث طرائق تعد ضرورية لتعزيز تكرار الاستجابات اللفظية عند الطفل في مرحلة اكتسابه لنظامه التواصلي :

الطريقة الأولى : قد يتلفظ الطفل باستجابات نطقية في صورة تكرار أو ترديد لأصوات يسمعها من الأشخاص المحيطين به ، وهو إن يفعل ذلك فإنه يقلدها ، أو يحاكيها . وتكون استجابة الآخرين له نوعا من التعزيز يساعده على تكوين أصوات لغته التي تأخذ دلالتها عندما تقترن بأشياء معينة .

الطريقة الثانيـــة : تتجلى في علاقة التلفظ بالطلب ، حيث تظهر الأصوات عند الطفل بطريقة عشوائية ، ثم تنتهي بارتباطها بمعنى لدى الآخرين .

الطريقة الثالثة : تظهر في الاستجابة اللفظية الكاملة ، ويتم ذلك عن طريق المحاكاة وتكون هذه الاستجابة عادة عند حضور الشيء المشار إليه . (2)

ولذلك فإن نظرية التعلم ، من حيث كونها تستمد أصولها المعرفية من النزعة السلوكية ، تعتبر الأداء الفعلي للكلام مظهرا سلوكيا كغيره من المظاهر السلوكية الأخرى ، ومن ثمة فإن تفسيرها لاكتساب اللغة يندرج ضمن تفسيرها لاكتساب المهارات والعادات والسلوكات المختلفة .

يمكن لنا ، حينئذ ، أن نحصر المجال التفسيري لنظرية التعلم فيما يلي:

1 ـ تعد الأصوات التي يصدرها الطفل في بداية اكتساب نظامه اللساني استجابات تقع ضمن الحصيلة السلوكية للطفل .

2 ـ عندما يدرك الآباء أن هذه الأصوات التي يتلفظ بها الطفل من جنس لغتهم ، يقومون بتدعيمها وتعزيزها عن طريق التأييد التلفظي .
3 ـ عندما يتقدم الطفل في السن يصبح قادرا على إدراك الأصوات ، والكلمـــات والجمل التي يتلفظ بها الآخرون فيسعى إلى تقليدها .
4 ـ تستمر عملية التعزيز التي تتبدى بخاصة في استجابة الآخرين لما يتلفظ به الطفل ، سواء أكان ذلك عن طريق تلبية طلبه ، أم عن طريق الاستجابة التلفظية التي تعزز نجاح الطفل حينما يستخدم لفظا معينا استخداما صحيحا .
5 ـ بهذه الطريقة ودون سواها ، حسب نظرية التعلم ، يكتسب الطفل العناصر اللسانية التي تكون لغته ؛ الأصوات والكلمات والتراكيب. (3)

الأمر الواضح ، حينئذ، هو أن التعزيز يعد عاملا مهما وأساسا في الارتقاء اللساني عند الطفل ، غير أنه - وعلى الرغم من ذلك كله ـ يفقد بعض فعاليته عندما يعول عليه دون سواه من العوامل والقدرات التي لها أثر فعال في اكتمال النظام القواعدي للسان عند الطفل . ومن أهم المآخذ التي [illegible] في هذا السمت ما ذهب إليه **تشومسكي** حين انبرى ينتقد النظرية السلوكية بعامة ، ونظرية التعلم بخاصة ، من حيث إنها تغيب القدرات العقلية التي يمتلكها الطفل ، والتي تجعله يستخدم اللغة على نحو إبداعي ، وليس دائما عن طريق تقليد لغة الكبار كما تتوهم النظرية السلوكية (4)

ولقد نشأ في رحاب المبادئ السلوكية تيار لساني يتزعمه الباحث اللساني الأمريكي **بلومفيلد** الذي كان متأثرا بالنظرية السلوكية بخاصة الأفكار التي قال بها (A. Weiss)؛ وهي الأفكار التي أسقطها **بلومفيلد** على المنوال الإجرائي في التعامل العلمي مع الظاهرة اللغوية .

يرتكز التفسير السلوكي للحدث اللغوي عند **بلومفيلد** على دعامتين :

إحداهما : إمكانية تفسير الحدث اللغوي تفسيرا آليا بناء على مفهومي المثير والاستجابة .

والأخرى : إمكانية التنبؤ بالكلام بناء على المواقف التي يحدث فيها بمعزل عن العوامل الداخلية .

بناء على هذا التصور حاول **بلومفيلد** أن يصنف سلسلة التعاقب مثير ـــــ استجابة في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي على شكل تعاقب ثنائي بين شخصين في حالة مواجهة يكلم أحدهما الآخر بالتناوب ، بحيث يصبح كلام الأول مثيرا يقتضي استجابة من الثاني، ثم تصبح استجابة الثاني مثيرا يقتضي استجابة من الأول ، وهكذا تتكون سلسلة الكلام :

مثير ـــــ استجابة ـــــ مثير ...

ما يؤخذ على هذا التفسير أنه يستمر في سلسلة تعاقبية من الأحداث الكلامية على شكل دائرة مغلقة ، وذلك ما ينعت عادة بالاستدلال الزائف ، يجعلنا هذا التصور للممارسة الفعلية للحدث الكلامي عاجزين عن تفسير الاستجابات التلفظية التي لا تسبق بمثير معين .(5)

ب ـ النظرية اللغوية

تتعلق هذه النظرية بالنزعة العقلية التي يتزعمها العالم اللساني الأمريكي **Chomsky** ، وهي النزعة التي تستمد أصولها المعرفية من

الفلسفة العقلية كما هي مألوفة عند الفيلسوف **ديكارت** . تعول النظرية العقلية في مجال اللسانيات على إعادة الاعتبار إلى القدرات العقلية التي يمتلكها الإنسان والتي تجعله ينماز بها من الكائنات الأخرى ، وهي القدرات التي تم تغييبها لدى النزعة السلوكية .

ترتكز هذه النظرية في تفسير التعلم عند الطفل على مسلمة مؤداها أن الطفل يولد مهيأ لاستعمال اللغة ، فهو يمتلك نماذج تركيبية ذهنية ، وهذه النماذج هي التي تكون الكليات اللغوية عند البشر ، ثم إن هذه الكليات هي التي تشكل القواعد التركيبية الخاصة بلغة الطفل في مجتمع معين ؛ فهي تمثل الكفاية الأولية التي تساعده على تحليل التراكيب التي يسمعها ، ثم إعادة صياغة النظام القواعدي للغته الأم . هذه الكيفية هي التي تسمح للطفل بالتلفظ ببنى تركيبية لم يسمعها من قبل.(6)

يمكن لنا ، حينئذ، إجمال خصائص هذه النظرية فيما يلي :

1 ـ يرى **تشومسكي** أن هناك حقيقة عقلية تكمن ضمن السلوك .

2 ـ يخفي كل أداء فعلي للكلام وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة .

3 ـ اللغة الإنسانية ، في نظر هذا الاتجاه ، هي تنظيم عقلي فريد من نوعه؛ فهي مظهر عقلي يستمد حقيقته الواقعية من حيث اعتبار اللغة أداة للتعبير والتفكير .

4 ـ يستطيع الطفل ، عن طريق انتقاء النظام القواعدي الخاص بلغته الأم ، أن يظهر نوعا من الإبداع في استعمال تراكيب جديدة لم يسمعها من قبل ، وفي فهم التراكيب التي يستخدمها الآخرون حتى وإن كانت جديدة غير مألوفة في محيطه .

5 ـ إن اللغة مهارة مفتوحة غير مغلقة ، كل من يكتسب هذه المهارة يكون بإمكانه إنتاج جمل لم يسبق له استخدامها و سماعها وفهمها فهما جيدا .

6 ـ نظرية المثير والاستجابة نظرية قاصرة في نظر **تشومسكي** ؛ لأنها دائرة مغلقة ، ولذلك لا يمكن لها أن تقدم التفسير الكافي للاستعمال الفعلي للغة . (7)

ج ـ النظريـــة المعرفيـــة

تتعلق هذه النظرية بالأفكار التأسيسية التي جاء بها **بياجي** في مجال تفسير تعلم اللغة عند الطفل ، وهذه النظرية وإن كانت في الواقع تتعارض مع المرتكزات الفكرية للنظرية العقلية التي قال بها **تشومسكي** ، بخاصة القول بوجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة ، فهي في الوقت نفسه لا تتفق مع نظرية التعلم من عدة وجوه منها :

1 ـ ترفض هذه النظرية الرأي القائل بأن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتعزيز المصاحب لما يتلفظ به الطفل في مواقف معينة .

2 ـ يرى **بياجي** أن اكتساب اللغة ليس عملية إشراطية بقدر ما هو وظيفـــــة إبداعية وليست دائما قائمة على التقليد .

3 ـ يميز **بياجي** بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي ؛ فالأداء في صورة ملفوظات منطوقة قبل أن تقع في حصيلة الطفل اللغوية يمكن أن تنشأ عن طريق التقليد . بيد أن الكفاية اللغوية لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية ثم يعاد تنظيمها على أساس تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية .

4 ـ عندما يتحدث **بياجي** عن وجود تنظيمات داخلية ، ليس معناه أنه يتفق مع **تشومسكي** في وجود نماذج للنظام القواعدي الذي يشكل الكليات اللغوية عند الطفل ، وإنما يعني وجود استعداد فطري عنده لاستخدام العلامات اللغوية التي ترتبط بمفاهيم تنشأ عن طريق تفاعل الطفل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية منذ المرحلة الأولى في حياته ، وهي المرحلة الحسية الحركية. (8)

يتبين لنا أن هذه النظريات ، على الرغم من اختلافها وتباينهـــا بتباين

المرجعية الفكرية والفلسفية التي تؤطرها ، يمكن لها أن تكون أرضية لإمكانية وجود نظرة تكاملية في تفسير اكتساب اللغة عند الطفل .

ثانيا : مراحل اكتمال النظام اللساني عند الطفل .

أ ـ المستوى الصوتي .

مما لا ريب فيه هو أن الظاهرة اللغوية تلازم الوجود الإنساني في هذا الكون؛ لأن الإنسان ، من حيث هو كائن مكلف ، مضطر باستعداده العضوي والنفسي إلى الخطاب لاضطراره إلى الحياة الاجتماعية ؛ فهو مؤهل سلفا لإنتاج الصوت واستخدامه لتحقيق عملية التواصل بين أفراد المجتمع البشري . يقول **ابن سينا** (428هـ) في هذا السمت : " لما كانت الطبيعة الإنسانية محتاجة إلى المحاورة لاضطرارها إلى المشاركة والمجاورة انبعثت إلى اختراع شيء يتوصل به إلى ذلك (...) فمالت الطبيعة إلى استخدام الصوت ، ووفقت من عند الخالق بآلات تقطيع الحروف وتركيبها معا ليدل بها على ما في النفس من أثر . " (9)

فمنذ كان الوجود كان الصوت كان الإنسان المصدر البشري لهذه الظاهرة ، وما كان ذلك إلا لأن الصوت هو الحامل المادي للحضارة الإنسانية نظرا لطبيعته الحسية ؛ لأن اللسان في جوهره أصوات ، والأصوات علامات ترتبط فيما بينها منسجمة لتكوين البنية الصوتية ، ولذلك فإن المظهر الحسي في النظام اللساني هو المظهر الصوتي .

ينعت الصوت بأنه أثر سمعي ناتج عن ذبذبة مستمرة ومطردة لجسم من الأجسام ؛ فالأثر السمعي من حيث هو ظاهرة فيزيائية ينتقل عبر واسطة ،

قد تكون هذه الواسطة محيطا غازيا أو سائلا أو صلبا وبذلك يتم التواصل وتتحقق العملية الإبلاغية . (10)

يعد التواصل في جوهره عملية مركبة ذات مراحل مختلفة يمكن لنا حصرها فيما يلي :

1 ـ **الإنتاج** : إنتاج الأصوات بوساطة جهاز النطق عند الإنسان .
2 ـ **الانتقال** : انتقال الأصوات عبر الأثير على شكل ذبذبات تحدث تموجات في الهواء .
3 ـ **الاستقبال** : استقبال الأذن للأمواج الصوتية .

المرحلتان الأولى والثالثة مرحلتان فيزيولوجيتان ، يسهم في المرحلة الأولى المخ وجهاز النطق بأعضائه التشريحية المختلفة ، وفي المرحلة الثالثة المخ وجهاز السمع بتركيبه العضوي .
أما المرحلة الثانية فهي مرحلة فيزيائية فحسب تعتمد على الوسط الناقل للصوت المنجز . (11)

يقوم النشاط العصبي بدور أساسي في عملية إنتاج الأصوات اللغوية ، وهو الدور الذي يمكن لنا حصر مجاله في الترتيب التالي :
1 ـ إنتاج الزفير بضغط الحجاب الحاجز على الرئتين وطرده إلى خارج الفم عن طريق الممرات والتجاويف الفموية والأنفية .
2 ـ تقوم الحنجرة بقفل ممر الهواء قفلا تاما فتنتج الهمزة ، أو بالانفتاح الجزئي فينتج الهمس ، أو الانفتاح القليل عند توتر الوترين الصوتيين فيحدث الجهر .
3 ـ ينقبض الحلق ويتراخى فوق منطقة الحنجرة لإنتاج الأصوات الحلقية.

4 ـ تفتح اللهاة الممر الهوائي للفم لإنتاج الأصوات الفموية ، أو ممر الأنف لإنتاج الأصوات الأنفية .
5 ـ حركة اللسان وموقعه في الفم وقربه من بعض أجزاء سقف الفم لإنتاج الأصوات الصائتة ، أو اتصاله بها لإنتاج بعض الصوامت .
6 ـ حركة الشفتين بالتلامس أو الانفراج أو الاستدارة لإنتاج الباء والميم والواو ، والمساهمة أيضا في إنتاج الصوائت .

تنقسم الأصوات اللغوية إلى زمرتين :

زمرة الأصوات الصائتة (Voyelles)
زمرة الأصوات الصامتة (Consonnes)

1 ـ الأصوات الصائتة :

تتمثل الخاصية التي تتميز بها الأصوات الصائتة في طبيعة الإنتاج الفعلي للصوت الصائت الذي يحدث في الواقع بعد خروج الهواء من الرئتين ، حيث يمر النفس في مجراه الطبيعي دون أن يعترض سبيله أي عائق ، فالصفة التي يتميز بها الصوت الصائت هي كيفية مرور النفس في الحلق والفم ، وخلو مجراه من الحواجز العضوية التي تعترض سبيله ، والصوائت في اللسان العربي هي الحركات كما اصطلح عليها الأقدمون الفتحة (a) والضمة(o) والكسرة (i)، ونظائرها الطويلة الألف والواو والياء .

تتميز الصوائت من سواها بخلو المجرى الصوتي من أي عارض عضوي، وقد تصنف الصوائت حسب العوامل التالية :

1 ـ أوضاع أعضاء النطـــق .
2 ـ درجة انفتاح الممر الهوائـي .
3 ـ عمل بعض الأعضاء على جهـــــر الصوت .

وهناك حالتان أساسيتان في تصنيف الصوائت هي :

1 ـ وضع اللسان داخل الفم .
2 ـ شكـــل الشفتيـــن .

إذا ارتفع الجزء الأمامي من اللسان نحو مقدمة الحنك أو هبط نحو قاع الفم تحدث الأصوات الصائتة الأماميـة (Anterieurs) . وإذا تجمع اللسان في مؤخرة الحنك تحدث الأصوات الصائتة الخلفية (Posterieurs). وإذا شغل اللسان منزلة بين المنزلتين السابقتين تحدث الصوائت المتوسطة أو المركزية (Médianes -- Centrales) . وإذا قامت الشفتان بحركة مستديرة تحدث الصوائت المستديرة (Arrondies). وإذا اتخذت الشفتان شكل انفتاح أفقي تحدث الصوائت المنعرجة (Etirées).
ويلخص بعضهم ما ذكرناه بالترتيب التالي :

1 ـ الصوائت الأمامية المنفرجـة .
2 ـ الصوائت الأمامية المستديـرة .
3 ـ الصوائت المتوسطة المنفرجة .
4 ـ الصوائت المتوسطة المستديرة .
5 ـ الصوائت الخلفية المنفرجـــة .
6 ـ الصوائت الخلفية المستديـــرة .

غير أن هذه التصنيفات التي أوردناها ههنـا لم تتحقق في جميع اللغات ؛ فهي لاتعدو أن تكون نماذج قياسية ليس إلا . (12)

2 ـ الأصوات الصامتة

تتميز الأصوات الصامتة بكيفية النطق بها ؛ إذ تعترض الهواء حواجز عضوية أثناء مروره عبر الممر الصوتي . ويمكن لنا أن ندرس الأصوات الصامتة من الجوانب التالي :

1 ـ نتفحص مكـان النطـق ، ونلاحظ عمل أعضـاء جهاز النطق وكيفية إنتــاج الصوت ، وتتعلق هذ الجوانب بالمخرج الصوتي (Point d'articulation).
2 ـ نتفحص العائق العضوي من حيث درجة انفتاح المجرى الصوتي أو إقفاله (Degré d'aperture).
3 ـ معاينة الأحداث الخاصة التي ترافق اجتياز العائق العضوي ومعرفة كيفيـــة التلفظ بالأصوات الصامتة (Mode d'articulation)
4 ـ قياس المدة الزمنية التي يستغرقها النطق بالصوت الصامت .
5 ـ معاينـة عمل بعض الفراغات الرنانة المساعدة في عمليـة النطـق بالأصوات الصامتة (13).

مما لا ريب فيه أن الأصوات في حد ذاتها لا تعني شيئا وإنما تأخذ دلالتها من السياق الذي ترد فيه عن طريق التأليف أو التركيب الذي يعكس الصورة الذهنية عند المتكلم - المستمع ؛ فالأصوات التي يصدرها الطفل في بداية حياته تكون خالية من أي دلالة ، ولكن عندما يبدأ الطفل يتفاعل مع وسطه الطبيعي والاجتماعي تتحول أصواته من ضوضاء فارغة إلى رسائل إبلاغية . وهذا لا يتأتى أساسا إلا عن طريق القدرات العقلية التي يمتلكها الإنسان والتي يتميز بها من الكائنات الأخرى ، وهي القدرات التي تتبدى بخاصة في المراكز العصبية الحسية . ولقد توصلت بعض الدراسات التشريحية إلى إثبات الحقائق التالية :

1 ـ يوجد المركز الحسي البصري في القفص القفـوي .
2 ـ يوجد المركز الحسي للسمع في القفص الصدغـي .
3 ـ يوجد مركز الإحساس الجسمي في القفص الجداري كالشعـور بالحرارة والبرودة والألم . (14)
4 ـ توجد مراكز الحركة في القفص الجبهي من القشرة المخية أو اللحاء .
5 ـ توجد المراكز الخاصة بأعضاء الحنجرة والبلعوم والفم عند أسفل التلفيف الجبهي ، وتنعت هذه المنطقة بمنطقة بروكا (Broca) نسبة إلى الطبيب الجراح المعروف الذي استكشفها ، كما تنعت عادة عند بعض الدارسين بالمركز الحركي الكلامي ، أو منطقة اللغة الحركية . توجد في هذه المنطقة القوة المتحكمة في حركات أعضاء جهاز النطق عند الإنسان ؛ فإذا أصيبت الأنسجة المكونة لهذه المراكز بعاهة تتوقف عملية التلفظ ، ويشعر المتكلم بانحباس أثناء عملية النطق .

ولذلك فإن المركز الحركي للكلام مركز ضروري لإنتاج الأصوات التي هي أثر حسي لحركة أعضاء جهاز النطق عند الإنسان ، وتوجد المراكز الحركية في الجهة اليسرى من الدماغ عند الشخص اليميني ، وفي الجهة اليمنى عند الشخص اليساري .(15)

تقتضي العملية التلفظية التوافق الوظيفي التام بين جميع المراكز الحسية حتى يتحقق الإنتاج الفعلي لهذه العملية في الواقع اللغوي ، وما كان ذلك إلا لأن التلفظ في حد ذاته عملية مركبة ترتكز على عاملين اثنين :
أحدهما : حركي .
والآخر : حسـي .
وذلك بالترابط التام بين وسائل الاستقبال والإرسال والمراكز الحسية والحركية في اللحاء . يحدث ذلك على النحو التالي :

1 ـ إدراك حسي سمعي(يسمع الطفل أصواته التي يتلفظ بها وفـي ذلك تقليد ذاتي.)
2 ـ إدراك حسي سمعي (يسمع الطفل الأصوات التي يتلفظ بها غيـره ، وفي ذلك تقليـد الغير .)
3 ـ إدراك حسي بصري (ربط الأصوات المنطوقة بصورة الشيء نفسه ، كلمة / بابا/ يربطها بأبيه.)
4 ـ إدراك حسي لمسي (يتلفظ الطفل بكلمة ويلمس الشيء التي تشير إليـه تلك الكلمة) (16)

تأخذ الكلمة دلالتها بفضل هذه المدركات متكاملة ، ويصبح لها معنى في ذهن الطفل ، وذلك عن طريق المراكز الحسية والحركية التي تعمل بانتظام تام تحدث عنه بالضرورة الممارسة الفعلية للحدث اللغوي .

يعتمد الطفل في اكتسابه للمكون الفنولوجي لنظامه اللساني على مبدأين اثنين :
أحدهما : يمتلك الطفل مجموعة من المبادئ التي تكتمل فـي وقت محدد .
والآخر : يعول الطفل في اكتسابه لهذه المبادئ على الاستماع إلى ما يتلفظ به هو وما يتلفظ به غيره (17)

تتمثل المبادئ الأولى التي يمتلكها الطفل في فونيمات اللسان الذي يتعلمه، ولكن قبل أن يتعلمها لابد من أن ينتبه إلى أصوات الكلام الخارجية، فيستمع أولا لأصواته التي يتلفظ بها ، ويستمع ثانيا لأصوات الآخرين ، وأقرب الأصوات إليه في هذه الفترة الزمنية من حياته أصوات أمـه .

ثم يبدأ في مرحلة أخرى بتكرار مجموعة أصوات بطريقة دائمـة

ورتبة، والطفل [illegible] يستمتع بهذه الأصوات [illegible]
اثره السمعي [illegible] الطفل
في مرحلة [illegible] مهارات عامة تساعده على تشكيل أصوات
[illegible] فيما بعد. (18)

3 ـ اكتساب الطفل للأصوات الصامتة

يتم نمو التلفظ بالأصوات الصامتة عند الطفل على النحو التالي :

1 ـ صوت الباء

إن أدنى تأمل في تطور المكون الفنولوجي وارتقائه يهدي إلى أن أول صوت يظهر في هذا النظام هو صوت **الباء** وذلك يعود إلى عامل عضوي بالدرجة الأولى ، فعند النطق بالباء تلتقي الشفتان التقاء محكما لتشكيل الصوت بضغط عضلي بحيث تكون الحافة الخارجية للشفاة السفلى ملاصقة للشفاة العليا . ويستطيع الطفل اكتساب مهارة حركة الشفتين بسبب التبكير في نضج هذا العضو من الجهاز النطقي وذلك يعود إلى عملية الامتصاص والرضاعة . (19)

2 ـ صوت الميم والنون

يحدث النطق بصوت **الميم** عندما تنطبق الشفتان انطباقا محكما يشبه الانطباق الذي يحدث مع صوت **الباء** ، غير أن النفس المحدث للصوت مع الميم يغير مسلكه نحو ممر الخيشوم فيحدث ما يسمى بالغنة .

ينسب صوتا **الميم والباء** إلى المخرج الشفوي (Labial)الذي يتحقق باقتراب الشفتين الواحدة من الأخرى . وينسب صوت النون إلى المخرج الأسناني اللثوي (Apicale alvéolaire) الذي يتحقق عند اتصال طرف اللسان بالأسنان العليا ، أو مقدمة اللسان باللثة ؛ وهي أصول الثنايا .

بعد هذه المجموعة التي أشرنا إليها تأتي في مرحلة أخرى من مراحل اكتساب النظام الصوتي عند الطفل مجموعة **(الدال والتاء)** التي تنسب أيضا إلى المخرج الأسناني اللثوي . ثم يحدث بعدها صوت **الفاء** الذي ينسب إلى المخرج الشفوي الأسناني الذي يتحقق عندما تتصل الشفة السفلى بالأسنان العليا ، مع حدوث تضييق في مجرى الهواء .

بعد ذلك تأتي المجموعة الأخرى التي تشكل المدرج الصوتي عند الطفل. غير أن ما يمكن لنا الإيماءة إليه في هذا المقام هو أن الأصوات الدائرية مثل صوت **الراء** تأتي آخر الأصوات الصامتة ، ويعود ذلك إلى أن النطق بهذا الصوت يكلف الطفل جهدا أكثر وتركيزا أكبر في التحكم في مخرج هذا الصوت الذي ينسب إلى الأصوات اللثوية السائلة ، وينماز من غيره بصفة التكرار . قد يلاحظ ذلك في نطق الطفل لكلمة (**أرنب**) ؛ فإن الطفل أثناء نطقه بهذه الكلمة يقلب عادة الراء لاما ، أو يسقطها تماما من نطقه ويكتفي فقط بـ **(أنب)** (20)

يعد النظام اللساني قانونا مشتركا بين أفراد مجتمع معين والذي يسمح لهم بالاتصال ؛ فهو يشكل ذاكرة مشتركة بين أفراد المجتمع اللغوي ، ولكن هذا النظام بعامة والنظام الصوتي بخاصة ، لايملكه الطفل دفعة واحدة ، وإنما يمر بمراحل نمو محددة حتى يصل إلى شكله المألوف . ومن هذه المراحل مايلي :

1 ـ مرحلة الصراخ

يحدث الطفل أول أثر سمعي بعد الميلاد مباشرة ، ويتمثل ذلك الأثر السمعي في الصرخة الأولى التي يصدرها الطفل والتي تنعت عادة بصرخة الميلاد ؛ وهذه الصرخة هي دلالة قاطعة على أن الطفل بدأ يتنفس، فعندما يمر الهواء في الجهاز التنفسي يكاد يحدث صوتا يشبه إلى حدما (أه) أو (إي) . ليس لهذه العملية ، في بداية الأمر، أي تفسير سيكولوجي لأنها عملية فيزيولوجية محض . وكان ذلك كذلك لأن وظيفتها في هذه المرحلة بالذات هي التنفس ؛ فهي من ههنا فعل منعكس مثيره اندفاع الهواء من الرئتين فحسب ، والاستجابة لهذا المثير هي تلك الأصوات التي يحدثها الرضيع ، لكنها هي المرة الأولى التي يصغي فيها الطفل إلى صوته . وهذه أول خطوة نحو إدراك الأصوات ، ولهذا الفعل أثر إيجابي في تطور اللغة عند الطفل .

ومن ثمة فإن الوظيفة الأساس للصراخ عند الطفل في بداية الأمر تكون عضوية محض ، ثم بعد ذلك تأخذ بعدا آخر عندما تصبح تدل على حالات الطفل الانفعالية ؛ فهي تتحول من فعل غير إرادي إلى فعل إرادي عندما تقترن بوظائف التغذية ، وحالات عدم الارتياح أو الضيق إلى غير ذلك من الحالات . ولقد أثبتت بعض الدراسات أن الصراخ في الأشهر الأربعة الأولى تكون له علاقة مباشرة بحالات الانزعاج المتعلقة بالجانب العضوي ليس إلا . (21)

2 ـ مرحلة المناغاة

يبدأ الطفل في الأسابيع الأولى من حياته يصدر أصواتا عشوائية غامضة بجانب الصراخ الذي أومأنا إليه سابقا ، تحدث هذه الأصوات الاعتباطية بشكل آلي غير إرادي ، وبدافع حركي عشوائي أيضا ، فهي

لاتعدو أن تكون لعبا ولهوا لايتوخى منه الطفل تحقيق عملية التواصل للتعبير عن حالاته ، وإنما فقط يحاول بوساطتها ممارسة الحدث الصوتي ؛ إذ إن هذه الأشكال الصوتية العشوائية تكون في حد ذاتها المادة الخام التي سيعتمدها الطفل في إحداث الأصوات اللغوية فيما بعد .

تشكل المناغاة ، حينئذ ، مرحلة من مراحل اكتساب النظام الصوتي عند الطفل تظهر في صورة تكرار صوتي يبدأ بمقطع واحد ثم مقطعين ثم أكثر من ذلك . وقد اختلف الدارسون في تحديد فترة حدوثها ؛ فمنهم من يرى أن ملامحها الأولى تبدأ في الظهور من الأسبوع الثالث ، وقد تتأخر إلى الأسبوع السابع أو الثامن(22).

وقد أثبتت بعض الدراسات أن الطفل في الشهر الثالث أو الرابع يبدأ تحكمه في ممر الهواء وتوجيه صدى الوترين الصوتيين ، ثم ابتداء من الشهر السادس تظهر المناغاة بشكل جيد ، ثم تصل إلى القمة في الشهر الثامن ، ثم تبدأ في التقهقر بالتدريج إلى أن تنعدم في مرحلة الكلام في الشهر الخامس عشر.(23)

3 ـ علاقة الصراخ بالمناغاة

إذا أردنا أن نقوم بمقارنة بين الصراخ والمناغاة نجد ما يلي :

1 ـ تخلو ظاهرة الصراخ من التنغيم أو اللحن ، ولاتخضع لإيقاع معين . في حين أن المناغاة منسجمة متناغمة في ألحان متواترة تناسب الحالة الوجدانية عند الطفل.

2 ـ الأثر السمعي في مرحلة الصراخ غير مقطعي ، وهو من ههنا يشبه الأصوات عند الحيوانات ، في حين أن الأصوات في مرحلة المناغاة

أصوات مقطعية تكون المادة الأولية لتشكيل الأصوات اللغوية .

3 ـ يحقق الصراخ غرضا بيولوجيا ، أما المناغاة فإنها تخدم حاجات عاجلة أو آجلة تتعلق بالحالات الوجدانية للطفل ؛ فهي من ههنا أول خطوة نحو التحضر .

4 ـ يرتبط الصراخ بالتوتر والانزعاج الناتجين عن ضرورة بيولوجية ، في حين ترتبط المناغاة بالسرور والغبطة الناتجين عن ضرورة وجدانية .

5 ـ الصراخ غير إرادي ، والمناغاة إرادية أثناء حدوثها يتحكم الطفل في جهازه النطقي ، فيمتلك القدرة على توجيهه واستثمار الأصوات الناتجة لتسلية نفسه عن طريق الاستلذاذ بسماعها. (24)

4 ـ مرحلة الأصوات التلقائية

لقد أثبتت الدراسات التي قام بها بعض الدارسين في هذا الميدان ، أن الأصوات الطاغية في المرحلة الأولى من حياة الطفل هي الأصوات الصائتة بكل أشكالها ، ثم تليها بعد ذلك الأصوات الصامتة عندما تأخذ حركات الانقباض أو الانكماش في جهاز النطق شكلا أكثر تحديدا . ويرتبط هذا التطور بالنموالفيزيولوجي ونضج الأعضاء الأساسية في تحقيق عملية التلفظ .

وأول الأصوات الصامتة ظهورا هي الأصوات الأمامية مثل الأصوات الشفوية (**ب ، م**) والشفوية الأسنانية(**ف**) والأسنانية اللثوية (**د ، ت**) ومبرر ذلك يعود إلى أن الطفل قد اكتسب مهارة النطق بها عند ممارسة

الطفل للامتصاص أثناء الرضاعة . ثم يبدأ الطفل في المزاوجة بين الأصوات الصامتة والأصوات الصائتة القصيرة والطويلة ، فيركب المقاطع الأولى التي تشكل لغته مثل (**با ، ما ، دا**) ، وبعد مرور عدة أسابيع يشرع الطفل في تكوين ملفوظات معينة مثل(**بابا ، ماما ، دادا**) وذلك بإضافة مقطع آخر . ويتدرج على هذا النحو حتى يكتمل لديه النسيج المقطعي الذي يكون لغته . (25)

5 ـ مرحلة التقليد

تبدأ هذه المرحلة من الشهر الخامس من حياة الطفل ، يلاحظ في هذه الفترة أن الأصوات التلقائية التي كان يتلفظ بها الطفل بدأت تميل إلى التشكل المصحوب بمعنى ، وذلك عن طريق التعزيز الذي يتلقاه من محيطه . فيولع الطفل بتكرار تلك الأصوات التي كان يصدرها دون قصد منه ، فهو عندما يتلفظ بالمقطع الصوتي (**دا**) يشعر عند سماعه لهذا المقطع التلقائي بنوع من السرور يكون بمثابة تعزيز وتدعيم يدفعه إلى تكرار الصوت فيقترن السرور بهذا الصوت ، الأمر الذي يجعل حالته الشعورية ترتبط ببعض الأشكال الصوتية المسببة لتلك الحالات . (26)

يعد سماع الطفل للغته والحالات الشعورية الناتجة عنه عاملا وجدانيا في نفسه يكسبه الشعور بالقدرة والإحساس بالقوة ، كما يجعله يشعر بلذة النجاح . تدفعه هذه الحالات كلها إلى الممارسة الدائمة للتكرار من حيث هو مصدر اللذة فيكرر (**دا ، دا ، دا**) . تشكل هذه التكرارات من حيث هي ردود أفعال حلقة دائرة الكلام وفق الثنائية (إرسال / استقبال) . وبالطريقة نفسها تتكون لديه أشكال أخرى مماثلة .

ثم يبدأ الطفل في المقارنة بين الأصوات التي يتلفظ بها والأصوات التي يسمعها من غيره بخاصة من المقربين إليه (الأم أو المربية) فيستكشف ، حينئذ، علاقة مشابهة بين ما يتلفظ به وما يسمعه من أمه مثلا ، وكم يكون سعيدا بعد هذا الاستكشاف الذي يعد تعزيزا آخر لقدرته التلفظية ، فيسعى إلى الربط بين أصواته ، وأصوات محيطه . وبهذا العمل ينتقل من مرحلة التقليد الذاتي (سماع أصواته) إلى مرحلة التقليد الموضوعي (عن طريق سماع أصوات الآخرين) .

وأصفى صورة للتعزيز الذي يدفع الطفل إلى التلفظ هو تكرار الأم للأصوات التي يتلفظ بها الطفل في هذه المرحلة مثلا (دا) وهو في الأصل مقطع صوتي صادر عن الطفل تكرره الأم عدة مرات أثناء كلامها،وقد يقترن هذا المقطع المكرر بكلمة تتضمنه وتحيل إلى شيء موجود في الواقع الحسي فيتعرف عليه الطفل حسيا ، وبعد ذلك يدرك العلاقة ما بين (دا دا) والمرجع الذي تشير إليه (الجدة في لغة الطفل الجزائري) . وهنا يدخل عامل جديد في اكتساب اللغة ، وهو عامل الإدراك البصري للمرجع أو المشار إليه الذي ترتبط به الكلمة من حيث هي علامة دالة ، وبالطريقة نفسها يكتسب الطفل جميع العلامات التي تكون نظامه اللساني(28).

6 ـ نمو المفردات في لغة الطفل

يقوم التطور المرحلي لاكتساب اللغة عند الطفل على التدرج التصاعدي من الصراخ المبهم إلى المناغاة العشوائية إلى الصوت اللغوي ، ثم المقطع إلى الكلمة، ثم الجملة . فبعد أن يتحكم الطفل في إدراك أصوات لغته ، تبدأ هذه الأصوات تتشكل في مجموعات مقطعية تكون كلمات دالة يكتسبها

الطفل عن طريق الإدراك السمعي والحركي والحسي (اللمسي والبصري). ولذلك نلفي عصبة غير قليلة من الباحثين انبرت تبحث في الكليات اللغوية على مستوى الكلمات ؛ أي ما هي الكلمات المشتركة بين جميع الأطفال الناطقين في مرحلة معينة .

نذكر في هذا المقام بإيجاز شديد بعض المحاولات المسجلة في هذا السبيل :

أولا ـ لقد ثبت من خلال دراسة قام بها الباحث النفسي **Lewis (1964)** على مدونة تتكون من عينات لسانية تمثل مجموعات لغوية مختلفة ، أن هناك ست كلمات مشتركة تكون أساس الكليات اللغوية عند الطفل ، وهذه الكليات هي :

أ ـ بابا ———— Papa , Baba
ب ـ ماما ———— Mama
ج ـ نانا ———— Nana
د ـ تاتا ———— Tata
هـ ـ دادا ———— Dada

ولقد تبين من خلال هذه الدراسة التي قام بها **لويس** ما يلي :

1 ـ قد يطرأ على هذه الكلمات تغير خفيف في بعض المجتمعات اللغوية ، كأن تنطق كلمة (بابا) بالباء المفخمة أوالمرققة : بابا ــ Baba — Papa.

2 ـ الكلمات ذات الأصوات الأنفية (ماما ، نانا) هي ذات صلة باحتياجات الطفل الضرورية ؛ كالطعام والشراب والأم . أما الأصوات الأخرى فتتعلق براحة الطفل ولعبه . (29)

ثانيا : يجدر بنا أن نشير ههنا إلى دراسة ميدانية قام بها الحمداني الواردة في كتابه : اللغة وعلم النفس ؛ وهي الدراسة التي يتمثل إجراؤها فيما يلي :

أ ـ جمع مدونته موضوع الدراسة من أمهات الأطفال الذين لايتجاوزسنهم السنتين.
ب ـ تمثل المناطق التي جمعت منها مدونة البحث عشرة مدن عربية ، وهي : بغداد ، دمشق ، حلب ، عمان ، القاهرة ، بن غازي ، الرياض ، أم درمان ، بيروت ، القدس .
ج ـ جمعت العناصر اللسانية للمدونة موضوع الدراسة بسبيلين اثنين :

أحدهما : الملاحظة المباشرة للأداء الفعلي للكلام عند الطفل ، وتسجيل ملفوظاته كما ينطق بها ، من حيث هي إنجاز فعلي للسان في الواقع .
والآخر : إكمال بيانات عن طريق أسئلة موجهة إلى الأم .

وبعد إخضاع هذه المدونة للدراسة عن طريق الملاحظة والاستقراء والاستنتاج تبين له ما يلي :

أ ـ الكلمات التي يستخدمها الطفل في هذه السن والتي تتكون عادة من مقاطع مكررة في أدائه الفعلي للكلام ، محدودة جدا ؛ إذ إنها لا تكاد تتجاوز أسماء بعض الأقارب مثل : ماما ـ بابا ـ دادا ـ نانا .

ب ـ تنحصر الكلمات التي تتميز بخاصية تقليد أصوات الطبيعة في الدلالة على بعض الحيوانات المألوفة في بيئة الطفل .

ج ـ من حيث صياغة مقاطع الكلمات المكررة فإن أنواع المقاطع الطاغية هي :

1 ـ صامت + صائت قصير + صامت ــــ بح
2 ـ صامت + صائت طويل + صامت + صائت طويل ــ دادا .
3 ـ صامت + صائت قصير + صامت + صامت + صائت قصير + صامت ـ عنعــــن (سيارة).

وهذا النسيج المقطعي يكاد يكون مشتركا ؛ فهو من الكليات اللغوية حسب الدراسات التي أجريت على لغات مختلفة من العالم .

د ـ يبدو الابتداء بالساكن نادرا جدا ، شأنه شأن لغة الكبارفلم يظهر إلا في كلمة واحدة وهي مبو Mbou التي تدل في معظم الأقطار العربية على الماء أو ما يشرب (30)

ثالثا : هناك طريقة أخرى في دراسة مفردات الطفل تعتمد التعامل الجماعي . ومن الأمثلة على هذا النوع الجمعي تجربة **سميث (Smith)**(31) التي توصلت إلى النتائج التالية :

1 ـ يأخذ نمو المفردات في الزيادة المطردة فيما بين العام الثاني والسادس، وتبلغ تلك الزيادة ما بين خمسمائة وستمائة مفردة في العام الواحد .

2 ـ في الفترة ما بين 15 و 18 شهرا تضعف الزيادة إلى درجة التوقف ، ويعلل ذلك بأن الطفل في هذا السن يكون مشغولا بعملية المشي . (32)

ب ـ المستوى الدلالي

يعد اقتران الدال بالمدلول عملية جوهرية في توليد الدلالة وهي " كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر " (33) فالعلاقة بين الدال

والمدلول علاقة تلازمية ؛ الدال على حدة لايكون علامة دالة ، فما هو إلا ضوضاء صوتية ليس إلا . كما أن المدلول على حدة أيضا لا يمكن له أن يحقق الدلالة ؛ فما هو إلا كليات مجردة لا تتجسد في الواقع الحسي إلا بوجود دال ذي طبيعة حسية .

قد ترشدنا نظرة عجلى ، في كيفية اكتساب الطفل للغة ، إلى أن الطفل لايكتسب مدلول العلامات اللسانية المنطوقة إلا بعد أن تكتمل لديه القدرة على تكوين صور ذهنية قارة ، أو مفاهيم عن الأشياء التي تحيل إليها هذه العلامات في الواقع ؛ وهو الأمر الذي يجعله يتحدث عن الأشياء التي يعرفها حتى وإن كانت غائبة عنه . فالطفل الذي يتلفظ بكلمة (هَوْ) بمعنى كلب ، قد أدرك العلاقة القائمة بين الصورة السمعية (هَوْ) ومفهوم الكلب. لذلك تصبح (هَوْ) ، من ههنا ، علامة بديلة تنوب عن الكلب الغائب عن الحضور في المحيط الحسي لدى الطفل . وهذا يدل على أن الطفل قد تكونت لديه صورة ذهنية للكلب ؛ أي أن هذا الحيوان قد تحول في خبرة الطفل من الموجود في الأعيان إلى الموجود في الأذهان ، وذلك ما ينعت بمفهوم دوام الشيء .

يمكن القول ، حينئذ، إن الطفل لايدرك العلاقة التلازمية بين الدال والمدلول إلا إذا تكونت لديه الصور الذهنية التي هي صور لأشياء موجودة في الواقع الحسي ؛ فيمتلك ،من ههنا، القدرة على التعبير عن الغائب بشيء حاضر ، وتتعزز هذه القدرة عندما يدرك الطفل أن الشيء الذي يراه دائما مكررا في حضوره هو مفهوم دوام الشيء أو عنصر من مجموعة متجانسة ذات خصائص مشتركة .

لقد أولع الباحثون في مجال علم النفس إيلاعا شديدا بكيفية اكتساب الطفل لمعاني لغته ، ويتجلى هذا الاهتمام في الدراسات الكثيفة والتجارب

المختلفة التي أجريت في هذا السبيل ، وسنجتزئ نحن في هذا المقام بالإيماءة إلى تجربتين فقط نظرا لأهميتهما :

التجربة الأولى : محاولة الباحثة نلسون (Nelson 1973)

ترى هذه الباحثة أن الأطفال يعولون في تصنيفهم لمفاهيم الأشياء على الوظيفة التي تؤديها تلك الأشياء دون سواها في الواقع الحسي ، وليس للون أو الشكل دخل في ذلك . ولذلك هي ترى أن عملية اكتساب الطفل لمعاني لغته تسير على النحو التالي :

1 ـ يميز الطفل شيئا جديدا من مجموعة أشياء أخرى ، ولتكن كرة مثلا . وليس بالضرورة أن يعطيها اسما في هذه المرحلة .

2 ـ يميز الطفل بعض العلاقات الوظيفية ذات الدلالة في هذا الموقف ، شخص يلعب بالكرة ، يقذفها ، يدحرجها ، ترتد الكرة عندما تصطدم بالحائط . هذا هو الإدراك الأولي لوظيفة الكرة .

3 ـ يلاحظ الطفل حالات أخرى تستخدم فيها الكرة ، فينتقي الخصائص الثابتة غير المتغيرة التي تتميز بها الكرة عما سواها من الأشياء الأخرى (تتدحرج ، ترتد) ، وتوضع هذه الخصائص في المركز الدلالي للشيء . وفي الوقت نفسه يحذف الصفات الزائدة التي رافقت هذا الشيء في الواقع.

4 ـ وفي النهاية يعطي الطفل اسما لهذا الشيء ، وهنا تصبح العلاقة تلازمية بين الدال والمدلول الذي يقترن به ، ويظل مصاحبا إياه في اطراد دائم . (34)

ويسمى هذا النموذج في نظر **نلسون** بالنموذج المركزي الوظيفي في اكتساب المعاني عند الطفل .

يلاحظ أن هذا النموذج المقترح يتماشى مع نظرية **بياجي** في اكتساب المفاهيم على أساس الحركة ، وكذلك فإن هذا النموذج قد يتفق مبدئيا مع الشكل الغالب على الكلمات الأولى عند الطفل ؛ إذ إن معظم الكلمات الخمسين الأولى هي تلك التي تدل على أشياء متحركة . (35)

التجربة الثانية : محاولة الباحثة النفسية كلارك (Clark 1973)

وهي المحاولة التي تنعت عادة بفرضية السمات الدلالية .نحاول توضيح هذه الفرضية في العناصر التالية :

1 ـ يقيم الطفل مفاهيمه الدلالية على أساس إدراكه لسمات الشيء ؛ أي صفاته التي لاتقتصر فقط على الحركة أو الوظيفة كما أكدت ذلك **نلسون** في التجربة السابقة بل تتناول أيضا سمات خاصة بالشكل والحجم واللون.

2 ـ السمة هي الخاصية التي يتميز بها الشيء من الأشياء الأخرى المألوفة في محيط الطفل ، وتتكون المفاهيم عنده من هذه السمات المميزة .

3 ـ يدرك الطفل السمات المميزة إدراكا عاما في بداية الأمر ثم يبدأ في التخصيص، إلى أن يستقر على السمات النهائية ، هوعندما ينطق بكلمة (هَوْ) بمعنى (كلب) فإنه يشير بذلك إلى أربع قوائم التي يعممها على كل الحيوانات التي تشبه الكلب ، فيطلق هذه التسمية على القط والخروف والبقرة والحصان .

4 ـ ثم يضيف الطفل سمات أخرى يكون قد توصل إلى إدراكها كالعواء المميز للكلب ، والمواء المميز للقط إلى غير ذلك من السمات .

5 ـ بعد هذا الإجراء يكون الطفل قد توصل إلى تكوين مجموعة من السمات التي يمكن لها أن تساعده على اكتساب كلمة أخرى ؛ وهي كلمة (قط) ذلك لأن القط أصبح من الممكن تمييزه من الكلب أو الحيوانات الأخرى ذوات الأربع .

6 ـ بهذه الطريقة يواصل الطفل اكتساب السمات المميزة ، الأخص فالأخص ، حتى يضيق مجالها الدلالي ، فتصبح كلمات الأطفال مطابقة لمعانيها . (36)

يبدو من خلال الملاحظة الأولية لهذين التفسيرين أن **نلسون** و**كلارك** تختلفان في تحديد الجوانب التي تثير انتباه الطفل ، فيركز عليها ملاحظته من حيث هي مصدر لاكتساب المفاهيم الدلالية ، تركز **نلسون** على الجانب الوظيفي للشيء ، في حين تركز **كلارك** على السمات المميزة، بيد أنهما جميعا يفترضان ـ في ضوء نظرية **بياجي** ـ أن اكتساب المفاهيم عند الطفل عملية إدراكية معرفية ، تقوم أساسا على الملاحظة المباشرة والمعاينة الدائمة للشيء كما هو موجود في الواقع الحسي . (37)

يمكن لنا ، حينئذ ، أن نجمل مراحل اكتساب الطفل لمعاني الألفاظ فيما يلي :

أولا : يرتبط معنى الكلمات الأولى في لغة الطفل بشيء معين واحد لاغير، فلا يعمم هذا المدلول على أشياء أخرى ، فكلمة (كلب) ترتبط بكلب معين واحد ومألوف في محيطه القريب دون غيره من الكلاب الأخرى ، وقد

يكون هذا راجعا إلى قلة خبرة الطفل في السن المبكر من حياته ، فهو عاجز عن إدراك أوجه الشبه بين أفراد النوع الواحد .

ثانيا : يبدأ الطفل بعد ذلك في استكشاف وجه الشبه بين الأشياء عن طريق الملاحظة الواعية ، يلاحظ ما يجمع بين الكلاب ، وما يجمع بين الكرات فيكتسب مفهوما عاما للكلب أو الكرة ، بيد أنه في إدراكه لهذه المفاهيم واستخدامه للكلمات المتعلقة بها لايقتصر على أفراد النوع بل يعمم هذه المفاهيم على الأشياء والكائنات المتشابهة ، فيعمم مفهوم (كلب) ليشمل مفهوم (خروف) و(بقرة) و(حصان) الخ ..كما أنه يعمم مفهوم (كرة) ليشمل مفهوم (تفاحة) و(برتقالة) الخ.. فهو من ههنا يعكس الوضع السابق تماما فبعد أن كان يقوم بعملية تعميم ناقصة أصبح الآن يقوم بعملية تعميم زائدة ، وذلك قبل أن يصل إلى مرحلة التعميم الصحيح (38) ومن أمثلة التعميم الزائد عند الطفل إطلاقه كلمة (بابا) على جميع الرجال ، وكلمة (ماما) على جميع النساء .

رب قائل يقول ما السبب في وجود التعميم الزائد عند الطفل في هذه المرحلة ؟ هل يعود ذلك إلى أن الطفل قاصر في ملاحظة الفروق بين الأشياء ؟ أم أنه يعاني من فقر في قاموسه اللغوي ؟

تكون الإجابة عن هذا التساؤل انطلاقا من حقيقتين هامتين في النمواللغوي عند الطفل :

الحقيقة الأولى : هي الفجوة بين الفهم والتعبير .
الحقيقة الثانية : النمو المعرفي من حيث هو أساس النمو اللغوي .

ويمكن لنا توضيح هاتين الحقيقتين بما يلي :

أ ـ قد يطلق الطفل في البداية كلمة **(كرة)** على التفاحة وغيرها من الأشياء الكروية التي تتدحرج ، وهو في تعميمه هذا يكون قد أدرك سمة دلالية عامة وهي [+ مستدير] أو [+ متدحرج] ، ولكن الطفل بعد ذلك يدرك عن طريق الملاحظة والممارسة أن التفاحة تؤكل والكرة لاتؤكل ، عندئذ، يمتلك الطفل الاستعداد لتعلم كلمة أخرى ، وهي تفاحة التي تتميز بسمة دلالية خاصة ، وهي [+ مأكول].

ب ـ توجد فجوة بين اكتساب السمة الدلالية الجديدة المميزة ، واكتساب الكلمة الجديدة يكون فيها الطفل قادرا على التمييز ، ولكنه ليس بقادر على التعبير ، والدليل على ذلك أن الطفل الذي يعمم كلمة **(كلب)** عن ذوات الأربع إذا طلب منه أن ينظر إلى الكلب فهو بالفعل ينظر إلى الكلب، ولا ينظر إلى الخروف أو البقرة؛ فهو قادر على التمييز المعرفي ، ولكنه عاجز عن التمييز التلفظي . فالأمر لا يتعلق بقدرة الطفل على التمييز بين الأشياء، وإنما يتعلق بالقدرة على التعبير ؛ أي عدم وجود الكلمات الكافية لدى الطفل في مرحلة معينة من مراحل اكتساب المعاني والألفاظ الدالة عليها . (39)

ثالثا : يبدأ الطفل في الأخير في تقليص تعميمه الزائد بطريقة تدريجية إلى أن يقترب من تعميم الكبار . فقد يكتسب بعد كلمة (**كلب**) كلمتي **(حصان)** و**(بقرة)** ويظل يطلق كلمة **(كلب)** على الخروف و القط ، ثم يكتسب كلمة (**قط**) ، وتبقى كلمة (**كلب**) تطلق على الكلب والخروف معا ، ثم يكتسب بعد ذلك كلمة **(خروف)** فتنضاف إلى قاموسه اللغوي . وبهذه الطريقة يصبح مدلول كلمة **(كلب)** عنده كمدلولها عند الكبار . وبهذا العمل يكون الطفل قد وصل إلى مرحلة التعميم الصحيح . (40)

يرتقي الطفل بعد ذلك إلى مستوى عال من التجريد ، وذلك ابتداء من

الخامسة إلى السابعة ، إذ يدخل الطفل في مرحلة تصنيف الأشياء في فئات أكثر تجريدا ؛ الكلب و الخروف و البقرة و الحصان ، هذه الكائنات تنتمي إلى فئة الحيوان. والتفاح والموز والبرتقال تنتمي إلى فئة الفواكه . والمعطف والقميص والجورب تنتمي إلى فئة الثياب . (41)

ج ـ المستوى التركيبي

يكتسب الطفل نظامه القواعدي مباشرة بعد انتظام سلسلة الأصوات اللغوية واكتمالها ؛ أي منذ أن يبدأ الطفل في تكوين الكلمات الأولى في لغته الأم .

ما هي المراحل التي يمر بها الطفل في اكتساب نظامه القواعدي ؟

1 ـ مرحلة الكلمة الجملة :

إن أقل الناس خبرة بالممارسة الفعلية للحدث اللغوي عند الطفل ، يدرك لامحالة أن الطفل لايستعمل الكلمات في بداية أدائه الفعلي للكلام من حيث هي عناصر دلالية معزولة ، بل إنه يستعملها من حيث هي بنى تركيبية قائمة بذاتها ؛ فهو حينما يعبر بكلمة ما فإنه يدرك دلالة هذه الكلمة في سياقها المألوف الذي تتواتر فيه عادة ؛ فالكلمة في إطار التواصل عند الطفل تنوب عن بنية تركيبية تعبر عن أغراض واضحة في إدراك الطفل . ولذلك تنعت هذه البنية في هذه المرحلة بالكلمة الجملة .

ومن ثمة تغتدي الكلمة ـ الجملة بنية تركيبية ، بيد أن هذه البنية غير مكتملة من حيث عدد العناصر الوظيفية اللازمة لهذه البنية في لغة الكبار ، ويتبدى ذلك واضحا في بداية تعلم اللغة عند الطفل ؛ إذ نجده

يتلفظ بكلمة واحدة وهو يريد منها تحقيق غرض إبلاغي يرتبط ببنية تركيبية كاملة غير ظاهرة في كلامه ، فعندما ينظر الطفل إلى حذاء الأب في الأرض يقول (بابا) نفهم منه أنه يريد أن يقول هذا حذاء أبي ; وهناك عوامل معينة تساعدنا على الوصول إلى هذا الفهم ، ومن هذه العوامل السياق الذي ترد فيه الكلمة ـ الجملة ، والنبر الذي يصاحب النطق بالكلمة المعينة ؛ فتنغيم الصوت في مرحلة الكلمة ـ الجملة يختلف من دلالة إلى أخرى ؛ فهو في حالة الإثبات يختلف عنها في حالة السؤال أو التعجب ، وهذا يدل دلالة ثابتة على أن الطفل أثناء التلفظ بالكلمة ـ الجملة يكون مدركا بقصد لأثر هذه الكلمة في الواقع . (42)

تعد الكلمة ـ الجملة صورة سطحية نهائية في لغة الطفل لبنية ذهنية عميقة ، وهي تقوم بدور البديل الظاهر للعناصر الوظيفية الضمنية التي تكون البنية التركيبية في لغته ، فأحيانا تكون الكلمة التي يتلفظ بها الطفل مفعولا به لفعل وفاعل مضمرين ، فهو عندما يقول (**كرة**) وهو يريد أن يقول (**أنا أحمل كرة**) فإنه أضمر الفعل والفاعل ولم يظهر في البنية السطحية إلا المفعول .

وقد تكون الكلمة أحيانا فاعلا والسياق هو الذي يحدد الفعل الذي يقتضي ذلك الفاعل ، فهو عندما يقول (**بابا**) وهو يقصد أن يقول (**جاء أبي**) فسياق الموقف هو الذي يساعدنا على معرفة الفعل المضمر في كلام الطفل. وهكذا تكون مرحلة الكلمة ـ الجملة اللبنة الأولى في تأسيس النظام القواعدي في لغة الطفل .

2 ـ مرحلة الكلمتين

تكاد جميع الدراسات التي أجريت في هذا الشأن تجمع على أن الطفل يبدأ في تكوين البنى التركيبية المكونة من كلمتين عندما تصل مفرداته إلى خمسين كلمة ؛ أي حينما يكون عمره يقارب السنتين . لكن سرعان ما تبدأ في التزايد إلى أن تصل إلى 200 أو 300 زوج من الكلمات . وتبين هذه

اللغة التلغرافية أن الطفل يتبع نظاما معينا في التركيب اللغوي ؛ إذ إن ما يحذفه الطفل من الجملة ، وما يضعه فيها وفق ترتيب معين لايحدث لمجرد الاختصار ، وإنما يحدث للتعبير عن دلالة معينة وبقصد واع ؛ فالمعنى المقصود الذي يريد الطفل أن يعبر عنه هو الذي يتحكم في هذه الجملة . (43)

وقد بينت بعض الدراسات أن الأطفال في هذه المرحلة ميالون إلى حذف الكلمات الصغيرة مثل (**في ، على ، ال التعريف**) ؛ أي أنهم يحذفون الكلمات الوظيفية في التركيب ويحتفظون بالكلمات التي لها معنى فقط ، والتي تنعت عادة بكلمات المضمون . (44)

ليس حذفهم لبعض العناصر — مهما كان مبرر ذلك الحذف — بعمل عشوائي وإنما هو مؤسس على دلالة المعنى المقصود من الرسالة التي يريد الطفل تبليغها . وبعد أن يكتسب الطفل جميع العناصر الوظيفية التي تكون البنية التركيبية في لغته ، يبدأ في استعمال الجملة القواعدية بكل عناصرها الإسنادية ، وبكل أنواعها البسيطة والمركبة والمتلازمة . وبهذا العمل يكتمل النظام القواعدي عند الطفل .

ثالثا : اضطرابات الكلام

يرتبط كل ما أومأنا إليه من آليات لاكتساب النظام اللساني عند الطفل بحالته العضوية والنفسية ، وذلك في المراحل العادية عند الطفل السوي . بيد أن هناك حالات يختل فيها هذا التدرج ، ويعود ذلك إلى بعض العوائق التي تعترض سبيل العملية التلفظية عند الطفل في فترة معينة من عمره الزمني أو العقلي . وذلك ما أصبح مألوفا وشائعا لدى جميع المهتمين بلغة الطفل بـ (عيوب النطق) أو (أمراض الكلام).

إن نظرة عجلى إلى الحصيلة العلمية المتوافرة في حقل الدراسات اللسانية والنفسية تهدي إلى أن اضطرابات الكلام أضحت مركز استقطاب لدى جميع الدارسين الذين انشغلوا بالمباحث النفسية وعلاقتها بالنمو اللغوي عند الطفل ، فانبروا يتعقبونها بوعي علمي عميق ، وهو الأمر الذي جعلهم يصنفونها تصنيفات شتى تفي في مجملها بالمتطلبات العضوية والنفسية على حد سواء . ولكن على الرغم من هذه التصنيفات ، فهي ترتد في مجملها إلى حالتين اثنتين :

إحداهما : حالة العيوب النطقية التي ترجع إلى أسباب أو عوامل عضوية.
وإحداهما الأخرى : حالة العيوب التي تعود في أساسها إلى أسباب وظيفية.

تظهر الحالة الأولى حينما يختل نظام الجهاز النطقي أو الجهاز السمعي كالتلف أو التشوه أوعاهة في التركيب العضوي للجهازين ، أو الضعف في القدرات الفطرية كالذكاء ، فيحدث نتيجة لهذا كله عيب في النطق أو صعوبة تشكل عائقا للعملية التلفظية .

وتظهر الحالة الثانية عندما يحدث اضطراب عند المتكلم — المستمع ولكن في الوقت نفسه لم يلاحظ أي نقص عضوي في الجهازين النطقي والسمعي ، وإنما الاضطراب يعود إلى عوامل غير عضوية ؛ وهو الاضطراب الذي يختلف من حيث نوعه وشدته حسب قوة العوامل المتسببة في هذا الاضطراب ، ودرجة تأثيرها في الفرد .

لقد بينت الدراسات التي أجريت في هذا الشأن أن أكثر العيوب تعرف على أساس المظهر الخارجي ، وتتخذ هذه العيوب أشكالا مختلفة منها :

1 ـ التأخر في القدرة على الأداء الفعلي للكلام عند الطفل .

2 ـ انحباس الكلام أو فقدان القدرة على التعبير ، وهذا النوع من العوائق ينعت في الثقافة النفسية اللسانية بالأفازيا (Aphasia) (45)

3 ـ العيوب الإبدالية ؛ وهي عيوب تتصل بطريقة النطق ببعض الأصوات وتشكيلها أثناء عملية التلفظ .

4 ـ الكلام الطفلي .
5 ـ الكلام التشنجي .
6 ـ العيوب الصوتية .
7 ـ العيوب التي تتعلق بطلاقة اللسان وانسيابه أثناء الأداء الفعلي للكلام . ومن أبرز هذه العيوب الحالة المرضية التي تسمى اللجلجة أو التهتهة .
8 ـ العيوب الناتجة عن نقص في القدرة السمعية أو القدرة العقلية . (46)

ومن هنا فإن الحديث عن أمراض الكلام يقتضي بالضرورة الحديث عن **الأفازيا** (Aphasia) **أو الحبسة** وكما هو معروف أن مفهوم(**Aphasia**) اصطلاح يوناني في الأصل يدل على العوائق التلفظية التي لها علاقة بفقدان القدرة على الكلام المنطوق والمكتوب ، أو عدم القدرة على فهم مدلول الكلمات المنطوقة وإيجاد العلامات البديلة الدالة على بعض الأشياء الموجودة في واقع الخبرة الحسية ، أو عدم القدرة على امتلاك النظام القواعدي واستثماره استثمارا جيدا أثناء الكلام . والأفازيا في مجملها أنواع ، منها :

1 ـ أفازيا حركية أو لفظية .
2 ـ أفازيا حسية أو وهمية .
3 ـ أفازيا كلية أو شاملة .
4 ـ أفازيا نسيانية .
5 ـ فقدان القدرة على التعبير بالكتابة . (47)

أولا : الأفازيا الحركية

يعود الفضل في استكشاف هذا النوع من العيوب النطقية إلى الجراح المشهور **بروكا** الذي تنبه ـــ أثناء فحصه لأحد مرضاه الذي يعاني من احتباس في كلامه ـــ إلى خلل في القسم الخارجي من التلفيف الجبهي الثالث الذي يوجد بالمخ والقريب من مراكز الحركة المتعلقة بأعضاء جهاز

النطق ؛ فالمريض في هذه الحالة لم تظهر عنده أي عاهة عضوية ، وإنما كان العائق فقدان التعبير الحركي . ومنذ ذلك الوقت اصطلح على هذا النوع من العيوب الذي استكشفه **بروكا** بالأفازيا الحركية أو اللفظية ؛ وهي نوع من احتباس الكلام . (48)

ثانيا : الأفازيا الحسية

من أهم النتائج التي توصل إليها **فرنك (Wernicke)** من خلال أبحاثه التشريحية الدماغية هو تلك التصورات التي مكنته من افتراض وجود مركز نطقي ـ سمعي يقع في الفص الصدغي من الدماغ ، ومن ههنا ، افترض **فرنك** أن أي خلل يصيب هذا الجزء قد يؤدي حتما إلى اتلاف الخلايا التي تساعد على تكوين الصور السمعية للكلمات ، ومن ثمة يصبح المصاب يعاني من حالة مرضية أضحت تنعت في عرف العلماء بالعمى السمعي ؛ وهو نوع من الأفازيا الحسية ، ويظهر هذا المرض في أن المصاب يفقد القدرة على تمييز الأصوات المسموعة وربطها بالدلالات التي تقترن بها ، فالمصاب يسمع الأصوات من حيث هي أحداث سمعية ، ويعسر عليه ترجمة دلالاتها .

وقد تظهر هذه الحالة في التبدلات الصوتية التي تطرأ على نطق المصاب ، مما يؤدي إلى الغموض والإبهام فيما يتلفظ به . ويصبح الكلام هنا متداخلا وغير مفهوم . (49)

ثالثا : الأفازيا الكلية

لقد بينت الدراسات العيادية (Clinique) أن هناك حالة مرضية شاملة تتعلق بالكلام وسماعه ، يمكن لنا أن نسمي هذه الحالة بالأفازيا الكلية ، ويتعلق الأمر في هذه الحالة بظهور الحالتين المذكورتين سالفا (الأفازيا الحركية والأفازيا الحسية) معا وبصفة متزامنة . يلاحظ على المصاب :

ـ احتباس أثناء الأداء الفعلي للكلام .
ـ اضطراب في قدرته على فهم مدلول الكلمات المنطوقة والمكتوبة .
ـ عجز جزئي في الكتابـــــــــــة .

وترتد هذه العوارض المرضية أساسا إلى سبيلين اثنين :

أ ـ الإصابة بجلطة دموية تؤدي إلى انسداد الشريان الذي يغذي القسم المخي الباطني الذي تتجمع فيه الألياف الواردة من المراكز العليا للحركة بالفص الجبهي.
ب ـ الإصابة بنزيف مخي ينتج عنه افتقار المنطقة المصابة إلى الإمداد بالدم ، وينتج عنه أيضا سيلان الدم في المخ ، فيحدث تورم وضغط على بعض الألياف والأنسجة (50)

رابعا : الأفازيا النسيانية

تظهر هذه الحالة المرضية في عجز المصاب على تسمية الأشياء الموجودة في واقع الخبرة الحسية ، فإذا أومأنا إلى شيء ما وطلبنا من المصاب تسميته فإن استجابته الكلامية تأخذ أحد السبيلين التاليين :

1 ـ يلتزم المريض ، في أقصى درجة لهذه الحالة المرضية ، الصمت ويصعب عليه إيجاد الاسم المناسب لذلك الشيء .
2 ـ يستطيع المصاب ، في الدرجات المتوسطة لهذه الحالة المرضية ، إيجـــــاد أسماء الأشياء المألوفة لديه ، غير أنه في الوقت نفسه يعجز عن ذكر الأسماء غير المألوفة ، فإذا قدم المعالج للمصاب بهذه الحالة شيئا مما يكون خبرته السابقة ، ويطلب منه ذكر اسمه ، فيؤكد المصاب معرفته لهذا الشيء ، لكنه لايتذكر اسمه في هذه اللحظة بالذات . (51)

خامسا : الأفازيا الكتابية

يعرف هذا النوع لدى الدارسين المهتمين بالعوائق التــي تعوق الكلام

المنطوق والمكتوب بـ **Agraphia** ؛ وهو فقدان القدرة علـــــــــى التعبير بالكتابة. وتكون هذه الحالة المرضية مصحوبة عادة بشلل في الذراع اليمنى ، وعلى الرغم من سلامة الذراع اليسرى فإن المصاب بهذا العائق يتعذر عليه أن يكتب بها ، ويعود سبب هذا العجز إلى وجود عاهة مرضية (إصابة أو تلف) في مركز حركة اليدين الموجود في التلفيف الجبهي الثاني بالدماغ .

وتتبدى أعراض هذا المرض في عدم التنظيم أثناء الخطاب المكتوب إلى درجة يصعب فيها فهم ما يريد الكاتب أن يعبر عنه ، فيخيل إلى القارئ أن صاحب هذا الخطاب كتبه وهو مغمض العينين .

ويظهر ذلك كله بخاصة في الحالات التالية :

1 ـ ميـــــــــل الأسطر إلى أسفل بصورة تثيـــــر الانتباه .
2 ـ ترك هوامش كبيرة وغير مبررة على جانبي الورقـة .
3 ـ أخطاء فادحـــــة في الإمـلاء .
4 ـ كتابة الحروف بطريقة مشوهة .
5 ـ سرعة الكتابة ، مما يؤدي إلى حذف حروف وكلمات كثيـــــرة .
6 ـ الكتابة ببطء إلى درجة أن المصاب لا يرفع القلم من على الورقـــة .
7 ـ كثرة التشطيب، وإعادة كتابة الكلمات ، أو إعادة بعض المقاطع.(52)

هوامــــــــــش

1 ـ **جمعة سيد يوسف ، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي ، ص** 115.
2 ـ **المرجع نفسه ، ص** 117.
3 ـ **محمد عماد الدين إسماعيل ، الأطفـــل مرآة المجتمع ، ص** 115.
4 ـ **المرجع نفسه ، ص** 115.
5 ـ **جمعة سيد يوسف ، المرجـــع المذكور سابقـــــا ، ص** 119.

6 ـ محمد عماد الدين إسماعيل ، المرجـع المذكور سابقـــــا ، ص 116.
7 ـ جمعة سيد يوسف ، المرجع المذكور سابقــا ، ص 120.
8 ـ محمد عماد اسماعيل ، المرجع المذكور سابقا ، ص 118.
9 ـ ابن سينـــــــا ، العبارة من كتاب الشفاء ، ص 2،1.
10 ـ أحمـــد حسانـــــي ، مباحث في اللسانيات ، ص 69.
11ـ عبد الرحمن أيوب ، تحليل عملية التكلم ، مجلة عالم الفكر 1989، ص 25.
12 ـ ريمون طحان ، الألسنية العربية ، ص 41.
13 ـ المرجــــع نفســــــــــه ، ص 41.
14 ـ مصطفى فهمي ، أمراض الكلام ، ص 22 .
15 ـ المرجــــــــــــــــع نفسه ، ص 24 .
16 ـ مصطفى فهمي ، سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، ص 52.
17 ـ سيد يوسف ، المرجـــــــــع المذكور سابقا ، ص 104.
18 ـ المرجـــــــــــع نفســـــه ، ص 104 .
19 ـ مصطفى فهمي ، سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، ص 53 .
20 ـ المرجع نفسه ، ص20.
21 ـ صالح الشمــــــــاع ، ارتقاء اللغة عند الطفل ، ص 56 .
22 ـ المرجع نفسه ، ص 13 .
23 ـ المرجع نفسه ، ص 64 .
24 ـ المرجع نفسه ، ص 64 .
25 ـ مصطفى فهمي ، سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، ص 105.
26 ـ المرجع نفسه ، ص 106 .
27 ـ المرجع نفسه ، ص 107 .
28 ـ المرجع نفسه ، ص 107.
29 ـ موفـــــــق الحمداني ، اللغة وعلم النفس ، ص 139.
30 ـ المرجع نفسه ، ص 139.
31 ـ مصطفى فهمي ، سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، ص 110.
32 ـ المرجع نفسه ، ص 111.
33 ـ الشريف الجرجانــــــــــــــي ، كتاب التعريفات ، ص 46 .
34 ـ محمد عماد الدين إسماعيل، المرجع المذكور سابقا ، ص 124 .
35 ـ المرجع نفسه ، ص 125 .
36 ـ المرجع نفسه ، ص 125 .
37 ـ المرجع نفسه ، ص 126 .
38 ـ المرجع نفسه ، ص 128 .
39 ـ المرجع نفسه ، ص 129 .
40 ـ المرجع نفسه ، ص 129 .

41 ـ المرجع نفسه ، ص 129 .
42 ـ المرجع نفسه ن ص 130.
43 ـ المرجع نفسه ، ص 131 .
44 ـ جمعة سيد يوسف ، المرجع المذكور سابقا ، ص 107.
45 ـ مصطفــــــى فهمــــــي ، أمراض الكلام ، ص 33.
46 ـ المرجع نفسه ، ص 34.
47 ـ المرجع نفسه ، ص 63 .
48 ـ المرجع نفسه ، ص 64.
49 ـ المرجع نفسه ، ص 65.
50 ـ المرجع نفسه ، ص 69.
51 ـ المرجع نفسه ، ص 72.
52 ـ المرجع نفسه ، ص 73 .

المبحث الخامس : التعليمية ؛ مفاهيم وإجراءات

أولا : توطئـــــة

إن الأمر الذي لا يغرب عن أحد هو أن التعليمية بعامة ، وتعليمية اللغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر ، من حيث إنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية ، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين .

ولذلك فإن ما يثير الانتباه حقيقة هو أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد تطور بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة ؛ إذ انصرفت الهمم لدى الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية ، وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها ، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الإجرائية في حقل التعليمية، مما جعلها تكتسب المبررات العلمية لتصبح فرعا من مباحث اللسانيات من جهة ، وعلم النفس من جهة أخرى ، فأصبحت لها الشرعية الكاملة في الوجود ، لا من حيث هي فن من الفنون كما كان سائدا وشائعا عبر حقب زمنية مختلفة ، بل من حيث إنها علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية . فالتعليمية ، من هنا ، يمكن لها أن تحتل مكانها بجدارة بين العلوم الإنسانية .

إذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية (Didactique) في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر نجد ذلك يعود إلى M. F . Makey الذي بعث من جديد المصطلح القديم

(Didactique) للحديث عن المنوال التعليمي . وهنا يتساءل أحد الدارسين قائلا : " لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللغات Didactique des langues بدلا من اللسانيات التطبيقية Linguistique appliquée فهذا العمل سيزيل كثيرا من الغموض واللبس ويعطي لتعليمية اللغات المكانة التي تستحقها ."(1)

يقتضي الحديث عن التطبيقات اللسانية في ميدان تعليمية اللغات بالضرورة المنهجية الحديث عن المبادىء الأساسية للعلم الذي يمكن له أن ينعت باللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات ، وليست اللسانيات التطبيقية فحسب ؛ لأن التطبيقات اللسانية متعددة (في مجال الاتصالات السلكية واللاسلكية ، و في مجال معالجة المعلومات وتحليلها ، وفي مجال الترجمة الآلية ، وفي مجال أمراض اللغة ...) ولذلك فإن هذه المبادىء التي نحن بشأن الحديث عنها يمكن لنا حصرها فيما يلي :

المبدأ الأول : يتبدى هذا المبدأ بخاصة في الأولوية التي تعطى للجانب المنطوق من اللغة ، وذلك بالتركيز على الخطاب الشفوي ، وهذا بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم ، في وصفه وتحليله للظاهرة اللغوية ، على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين ؛ نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة . وهذا ما يؤكده أيضا علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة ؛ إذ يجمعون على أن نظام اللغة المنطوقة ، ونظام اللغة المكتوبة نظامان متباينان (2) ، ومبرر ذلك هو أن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة ، فالخط تابع للفظ وملحق به. ولهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أولا بالأداء المنطوق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب ؛ إذ إن تعليمية اللغة تهدف إلى اكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي لأنه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي . وما يجب ذكره ههنا هو أن الكفاية اللغوية تتبدى في مهارتين اثنتين :

إحداهما : مهارة شفوية ، تعول أساســـــا على الأداء المنطوق .
والأخرى : مهارة كتابيــة ، تعول على العادات الكتابية للغة معينة .

ولذلك فإن فصل الخطاب المنطوق عن الخطاب المكتوب هو تسهيل لعمية الارتقاء لدى المتعلم . حينما نبدأ بالمنطوق معنى ذلك أننا التزمنا بالترتيب الطبيعي والتاريخي للغة . فاللغة عبر مسارها التحولي كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة .

المبدأ الثاني : يتعلق بالدور الذي تقوم به اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم ، فهي تحقق الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية ، ومن هنا ، فإن متعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات المختلفة باندماجه في الوسط اللغوي ، وهذه ضرورة بيداغوجية لابد من توافرها لتحقيق النجاح المتوخى من تعلم اللغة بعمة ، واللغة الأجنبية بخاصة ؛ لأن درس اللغة الأجنبية لا يكون ناجعا إلا إذا سد الاحتياج الذي تتطلبه العملية التواصلية داخل المجتمع اللغوي . وذلك ما يبرر استخدام الطريقة الموازية في تعلم اللغة للأجانب والمبتدئين الذين ينتمون إلى مجتمع لغوي متجانس .

المبدأ الثالث : يتعلق هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام ؛ إذ إن جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي ، وذلك ما هو مؤكد لدى جميع الدارسين اللسانيين وعلماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية الذين يقرون بأن استعمال اللغة يشمل مظاهر الفرد المتكلم ـ المستمع ، فمن الناحية الفيزيولوجية ، مثلا، فإن حاسة السمع وحاسة النطق معنيتان بالدرجة الأولى . ولذلك فإن أغلب الطرائق التعليمية هي طرائق سمعية ـ بصرية ، وبعض الجوانب الحركية العضلية أيضا لها دخل في تحقيق التواصل اللغوي كاليد التى لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة ، وعضلات الوجه والجسم تتدخل أثناء الخطاب الشفوي لتعزيز الدلالة المقصودة من الأداء الفعلي للكلام . ومن ثمة يتبدى بوضوح أن كل جوانب شخصية الفرد لها حضور دائم وبفعالية في دعم

العملية التواصلية بين أفراد المجتمع اللغوي (إضافة إلى الإيماءات والإشارات والحركات.)

المبدأ الرابع : يتمثل هذا المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية وتركيبية ودلالية ، يمتاز بها من سائر الأنظمة اللسانية الأخرى . ولذلك فإن العملية التعليمية الناجحة للغة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها ، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ لغة الأم وسيطا لتعلم اللغة الأجنبية ، حتى وإن كانت اللغتان متقاربتين جدا ؛ لأن ذلك سوف يؤدي إلى الإحباط والفشل في امتلاك النظام القواعدي للغة الثانية . وهذا ليس معناه عدم الإفادة من النتائج العلمية التي يمكن أن تتحقق من خلال المقارنة بين اللغتين ، وذلك بالفعل ما سيراعيه الأستاذ أثناء تحضيره للدرس ؛ لأن العناصر اللسانية لا تأخذ قيمتها إلا بالمقارنة بين هذه العناصر في الأنظمة اللسانية المختلفة على كل المستويات (المستوى الصوتي والمستوى التركيبي والمستوى الدلالي). وهي المستويات التي تكون المرتكزات الأساسية لتعلم اللغة.(4)

وانطلاقا من هذا فأن الدراسات الكثيرة في مجال تطوير المناهج التعليمية في فرنسا وانجلترا وأمريكا وفي بلدان أخرى أستطاعت أن تذلل الصعوبات والعوائق التي تعترض سبيل متعلمي اللغة الأجنبية ، وهذه الدراسات كلها تؤكد أهمية الأخذ بعين الاعتبار اللغة الأساسية عند الطفل مع الاحتياط من خطر التداخل بين اللغة الأم واللغة الأجنبية ، وسوف يكون هذا الامر سهلا إذا ما ضبطت نقاط الارتكاز (Poits d'appui) ضبطا دقيقا ، ويقصد بنقاط الارتكاز كل ما هو متواز في اللغتين المعنيتين.(5)

على الرغم من مساهمة النظرية اللسانية في تطوير طرائق تعليم اللغات فإن ما يمكن لنا ملاحظته منذ البدء هو أن العلاقات بين اللسانيات وتعليمية

اللغات لم تصل بعد إلى الغاية المتوخاة علميا وبيداغوجيا ، وما يؤكد ذلك هو العزلة العلمية التي يعاني منها أستاذ اللغة ، فمنذ زمن ليس بالقليل ما فتيء أستاذ اللغة يبعد من اهتماماته الأبحاث اللسانية معتبرا مادته فنا وليست بعلم وما ينبغي لها . وهذا تصور وهمي لا يرقى إلى مستوى الوعي العلمي والبيداغوجي .

وما زلنا نلاحظ اليوم أيضا أن الغايات التي يسعى الباحث اللساني إلى تحقيقها تظل بعيدة ، بطابعها النفعي العام ، عن اهتمامات أستاذ اللغة ، وأكثر من ذلك قد يصاب بخيبة أمل عندما يطلع على الإنجازات العلمية الكثيرة في مجال اللسانيات، ولا يجد الجوانب التطبيقية التي يمكن له أن يستثمرها في قسمه .

ومن جهة أخرى فإن الباحثين اللسانيين أيضا لا يهتمون كثيرا بالمسائل البيداغوجية في تعليم اللغات التي يصفونها ويحللونها أثناء عملهم النظري ، الأمر الذي جعل معلمي اللغة ينفرون من هذه الأعمال والأبحاث التي تغيب اهتماماتهم وتقصيها من البحث اللغوي . ومما يؤكد هذا الإقصاء تصريح **تشومسكي (Chomsky)** الذي فاجأ به معلمي اللغات حينما قال في ملتقى بالولايات المتحدة الأمريكية : " إن اللسانيات لا تقدم أي شيء لتعليمية اللغات " (6)

ومن حسن حظ اللسانيين ومعلمي اللغات معا أن بعض الأبحاث والدراسات اللاحقة فندت هذا الزعم ، ويعود الفضل في ذلك إلى عصبة غير قليلة من الباحثين اللسانيين الذين لم يألوا جهدا في وضع أرضية صلدة لإمكانية وجود علاقة علمية ومنهجية بين اللسانيات وتعليمية اللغات. بيد أن هذه العلاقة في الواقع ليست بجديدة ، وإنما هي قديمة بقدم البحث اللغوي نفسه ، غير أنها كانت مختزلة في محاولات هامشية لا ترقى إلى مستوى الإجراء العلمي الدقيق .

نجد في هذا السبيل الذي نحن بشأنه منذ القرن التاسع عشر محاولات رائدة يمكن وضعها في المسار التحولي للعلاقة بين اللسانيات والتعليمية ، مثل المحاولة التي قام بها **(w. Viëtor)** الذي كان حريصا على استثمار أبحاثه الصوتية في ترقية تعليم اللغات .

ـ العمل نفسه كان يقوم به **J.P.Rousselot** مؤلف :

1- Précis de prononciation française (1902)

2- Principes de phonétique expérimentale(1897- 1908)

يعد هذا الباحث من أقطاب الدراسات الصوتية التجريبية ، وهو أول من استخدم الكلام المسجل في تعليم اللغات عن طريق (Phonographe)

ـ ونجد في هذا السمت كذلك الباحث الفرنسي (**Paul Passy**) مؤلف :
1 ـ الطريقة المباشرة في تعليم اللغات الحية (1899)
2 ـ علم الأصوات وتطبيقاته (الجمعية العالمية للدراسات الصوتية بلندن 1929).

ـ وكذلك جهود **Daniel J ones** في انجلترا مؤلف :

1- An outline of English phonétics . Londres 1918

2- Everyman's English pronouncing dictionary. Londres 1967.

ـ ونذكر هنا أيضا **H. E . Palmer** الذي شغل منصب أستاذ بمعهد ترقية تعليمية اللغات بطوكيو وهو مؤلف مجموعة من الكتب في اللغة الأنجليزية منها :

1- A Grammar of Spoken English Londres 1924

2- A Grammar of English Words . Londres1938

قام هذا الباحث بدراسات نظرية تهدف في مجملها إلى تطوير طرائق تعليم اللغات وهي الدراسات التي مازالت إلى الآن تأخذ مكانتها العلمية بخاصة ما جاء منها في المؤلف الأول .

ـ وقد تندرج في هذا الاتجاه جهود الباحث اللساني الأنجليزي **J.R.Firth** الذي شغل منصب أستاذ اللسانيات العامة بجامعة لندن من1944إلى 1957وأسهم في تأكيد الصلة العلمية بين اللسانيات العامة وتعليمية اللغات .

قد أسهم هؤلاء جميعا في استثمار نتائج الأبحاث النظرية في مجال الدراسات اللسانية وتطبيقها في ترقية طرائق تعليم اللغات ، وكان ذلك كله في أروبا . وفي الوقت نفسه نجد عصبة غير قليلة من الدارسين بأمريكا انبرت تسعى جاهدة من أجل الإفادة من لأبحاث اللسانية لتطوير طرائق تعليم اللغات . من هؤلاء:

1 ـ **Fries** الذي شغل منصب أول مدير لمعهد اللغة الأنجليزية بجامعة Ann Arbor ـ ب Michigan فقد أسهم بأبحاثه في تطوير طرائق تعليم اللغة الأنجليزية بوصفها لغة أجنبية ، من مؤلفاته :

1- The Cheaching of English (Ann Arbor 1949)

2- The Structure of English (New York 1952)

2 ـ **Pierre Delattre** باحث في اللسانيات العامة وعلم الأصوات ، وهو فرنسي الأصل تقدم كثيرا في أمريكا بتطوير أبحاثه في مجال المقارنة بين الأنظمة اللسانية وأثرها في تعليم اللغات ، كان أستاذا بجامعة Kalifornie في Santa Barbara إلى موته . وقد نشر عددا كبيرا من المقالات العلمية في مجالات متخصصة . ومن أهم مؤلفاته :

1- Principes de prononciation Française à l'usage des étudiants anglo- américains.

2- Studies in French and comparative phonétics la haye 1966

يتبين لنا ، حينئذ ، من هذا المسار الذي رسمناه أن العلاقة بين اللسانيات وتعليمية اللغات لها شرعية الوجود ، وأن هذه العلاقة مبررة سلفا بطبيعة البحث اللساني نفسه ، وقد وجدنا **تشومسكي** نفسه ـ الذي كان يحمل شعار اللسانيات لا تقدم أي شيء لتعليم اللغات ـ يتخلى بيسر عن هذا الرأي ويستدركه عمليا من خلال بعض الأعمال التي تحمل الطابع البيداغوجي والتعليمي ويوافقه في ذلك أيضا **Paul Roberts** الذي طبق مبادىء النظرية اللسانية التوليدية والتحويلية من أجل ترقية طرائق تعليم اللغة الأنجليزية في الجامعة الأمريكية .

ومن ههنا فإن أستاذ اللغة ملزم بأن يتلقى تكوينا قاعديا في اللسانيات ، فيكون على دراية ببعض النظريات والمفاهيم والاصطلاحات والإجراءات التطبيقية .ولكن هذا لا يعني بالضرورة أن يكون مختصا في اللسانيات ، وإنما حسبه فقط الاهتمامات التالية :

1 ـ ليس من اهتمامات أستاذ اللغة البحث المعمق في اللسانيات ، وإنما همه الوحيد هو أن يكتسب المهارة لتعليم اللغة ، وهو من ثم مطالب بإمتلاك الكفاية اللغوية الصحيحة للغة التي يعلمها ، فإن تعدد النظريات اللسانية وتنوعها هو الذي يجعلنا نهتم بالجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري أثناء تعليمنا للغة . لأن السؤال المنهجي الذي يطرح على معلم اللغة هو بأي نظرية نعلم ؟

2 ـ لا يتعلق أستاذ اللغة تعلقا مباشرا بنظرية لسانية دون أخرى ، على عكس الباحث اللساني الذي هو مضطر بالضرورة إلى الانتقاء والاختيار ، فأستاذ اللغة نظرا للأهداف البيداغوجية والتعليمية التي يسعى إلى تحقيقها يفيد من جميع النظريات المتوافرة لديه دون استثناء ؛ إذ إن تعدد

النظريات اللسانية وتنوعها يعد عنصرا مهما لإيجاد الطريقة البيداغوجية الناجعة وتحسينها باستمرار .

3 ـ وأخيرا فإن أستاذ اللغة ، نظرا لمهمته المحدودة ، لا دخل له في المسائل اللسانية فهي ليست من اهتماماته ، وإنما همه الوحيد هو موضوع اختصاصه الذي ينحصر في تعليم لغة معينة لمتعلم معين ، ولذلك مشاكله نفسية أكثر منها لسانية.(7)

يجب أن ينصب اهتمام أستاذ اللغة بالخصوص على المادة الخالصة للعملية التعليمية من حيث هي موضوع التعلم ، وذلك بالتركيز على العناصر المختارة من اللغة المراد تعلمها وفق نظامها المألوف . وهو الأمر الذي يؤهل اللسانيات لأن تكون مساعدا منهجيا فقط ولا يمكن لها أن تتعدى ذلك . ومن هنا يصبح علم النفس التعليمي الرافد المرجعي الذي يعول عليه في تذليل الصعوبات التي تعترض العملية التعليمية ، على الرغم من أن هذه العملية لاتضيف شيئا جديدا لدى المتعلم ، فهي تيسر الارتقاء الطبيعي للمتعلم .(8)

إن أدنى تأمل في الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة تهدي إلى أن هناك اهتماما ملحوظا لدى جميع المشتغلين بتعليم اللغات ، سواء أكان ذلك على مستوى المؤسسات التعليمية والبيداغوجية أم على مستوى الأفراد الباحثين في هذا المجال ، بما يمكن للسانيات النظرية أن تقدمه من تطبيقات وإجراءات عملية يمكن لها أن تسهم في تطوير طرائق تعليم اللغات . ولذلك لجأ كثير من المتخصصين في ميدان البيداغوجيا إلى ما جاء به الباحثون في ميدان اللسانيات واقتنعوا عن وعي علمي بأهمية الإفادة من النظرية اللسانية في ميدان تعليم اللغة ، فظهرت في أوربا وأمريكا مناهج كثيرة ترتكز أساسا على المعطيات العلمية للبحث اللساني ، فأدى هذا الاهتمام المشترك إلى ظهور اختصاصات مشتركة أيضا في فترة لاحقة .

أضحى المجال التطبيقي للسانيات صورة واقعية للبحث العلمي نفسه ؛

إذ إن وجود البحث العلمي النظري يقتضي بالضرورة وجود الجانب التطبيقي الذي هو تزكية منهجية للنتائج الحاصلة ، وهي النتائج التي تطبق في الواقع لاختبارها وتدقيق معطياتها واستثمارها والإفادة منها في ميدان آخر من ميادين المعرفة الإنسانية . ويمكن لهذا المبرر أن يكون كافيا لوجود العلاقة المنهجية والبيداغوجية بين اللسانيات وتعليمية اللغات .

تصبح التعليمية ، بناء على هذا التصور ، همزة وصل تجمع بين اهتمامات مختلفة وتخصصات متنوعة ؛ لأن الميدان التطبيقي يقتضي المشاركة الفعالة لنفر غير قليل من الباحثين الذين لهم اختصاصات متباينة؛ وذلك لأن تعليمية اللغات لا تهم الباحث اللساني فحسب ، بل هي المجال المشترك الذي يجمع بين اللساني والنفساني والتربوي . وهذا دليل قاطع على الطابع الجمعي الذي يتميز به البحث التطبيقي وهو الذي يضمن النتائج الإيجابية والحلول الناجعة .(9)

وقد توصلت الأبحاث اللسانية والنفسية والتربوية على حد سواء إلى حقيقة مؤداها أن الحواجز بين هذه الاهتمامات التي أشرنا إليها سالفا هي حواجز وهمية لا وجود لها في الواقع الفعلي للظاهرة اللغوية في حد ذاتها ، فهناك حقيقة ثابتة قد يغفل عنها هؤلاء جميعا حينما يعمل كل واحد منهم بمعزل عن الآخر ، وهي أن بين البنى اللغوية الفطرية وبين طريقة اكتسابها علاقات قارة وقوانين ضمنية لابد من استكشافها وإعادة صياغتها صياغة علمية دقيقة .(10)

ثانيا : تعليم اللغة

مما لا شك فيه هو أن التعلم عملية ديناميكية قائمة أساسا على ما يقدم للطالب من معلومات ومعارف ، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها ، ثم تحسينها باستمرار ، و يجب الاهتمام

أكثر بقابلية الطالب واستجابته للعملية التعليمية ؛ إذ إن تجربة الطالب هي الأساس في نجاح العملية التعليمية والبيداغوجية .

يمكن للدارس في هذا المقام أن يتساءل عن العوامل التي يمكن لها أن تحث الطالب وتدعوه إلى تعلم لغة معينة ، كيف يمكن لنا أن نكون مجموعة العناصر اللسانية بشكل يناسب المعلم والمتعلم ؟ ماهي الأساليب والطرائق البيداغوجية الناجعة ؟ وعلى أي مرتكز لساني نعول في تحيق الغاية من العملية التعليمية؟

هذه التساؤلات لابد من أخذها بعين الاعتبار ونحن نبحث عما يمكن أن تقدمه اللسانيات لتعليمية اللغات ، لأن تعليم اللغة ليس معناه أن نحشو ذاكرة المتعلم بقواعد ومعايير ثابتة للغة معينة ، وإنما يجب أن يكون هدفنا هو أن نجعله يشارك ويتفاعل إيجابيا مع برنامج المادة التعليمية ؛ لأن تعليم اللغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات في ذهن المتعلم، ولكن إكسابه المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليمية وتحسينها . فالمعرفة ـ كما يقال ـ هي تكوين طرائق وأساليب وليست مخزن معلومات ، فالمتعلم يزداد تعلما بفن التعلم، والمعلم هو صانع تقدمه.(11)

يمكن لنا أن نقول ، حينئذ، إن اللسانيات من حيث إنها الدراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية تصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية ، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة ، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى ، لأنه بدون لجوء معلم اللغة إلى النظريات اللسانية المختلفة سوف يعسر عليه إدراك العملية التلفظية للغة عند المتكلم ـ المستمع ، ويعسر عليه أيضا تحديد العناصر اللسانية التي تكون نظام اللغة المراد تعليمها ، وذلك بالارتكاز على إسهامات النظرية اللسانية في مجال وصف اللغة الإنسانية وتحليلها ، وهو التحليل الذي يعمق معرفتنا باللغة البشرية .

للسانيات وظيفة مركزية في تحليل العملية التعليمية وترقيتها ، ومن ثمة فإن معلم اللغة يصطدم منهجيا بمجموعة من التساؤلات العلمية والبيداغوجية ، وبدونها سوف يتعذر عليه إدراك حقيقة ما يعلم ، ومن يعلم. ومن جملة هذه التساؤلات ما يلي :

1ـ ماذا يعلم ؟

2 ـ ما هي الحاجات التعليمية لدى المتعلم ؟

3 ـ أي نظرية لسانية يمكن له اعتمادها لتحقيق الأغراض البيداغوجية ؟

ولذلك فإن تطبيق النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغة دون الاهتمام بتحديد الحاجات البيداغوجية يسيء حتما إلى عملية التعلم ، ولتفادي ذلك لابد من الفصل أولا بين القواعد اللسانية العلمية ، والقواعد اللسانية البيداغوجية والتعليمية . وهذا يقتضي بالضرورة التمييز بين تعليم مسائل اللغة ، وبين تعليم كيفية استعمال اللغة.

يسعى معلم اللغة ،حينئذ، إلى جعل القواعد البيداغوجية وسيلة مساعدة في انتقاء المادة التعليمية بالاستناد على ما تقدمه القواعد اللسانية ويكون هدف هذه القواعد بالدرجة الأولى تسهيل عملية تعليم الكيفية التي تستعمل وفقها اللغة داخل المجتمع.(12)

يعود نجاح معلم اللغة في ضبط الغايات البيداغوجية التي يسعى إلى تحقيقها أساسا إلى قدراته الذاتية التي تخول له الاضطلاع بمهمة تعليم لغة معينة. ولذلك لابد من أن تتوافر فيه ثلاثة شروط:

1 ـ **الكفاية اللغوية** : يكون معلم اللغة قد امتلك بالفعل الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها ويستعملها استعمالا صحيحا .

2 ـ **الإلمام بمجال بحثه:** يكون معلم اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني ، وذلك بالتعرف على ما توصلت إليه النظرية اللسانية في ميدان وصف اللغة وتحليلها .

3ـ **مهارة تعليم اللغة** : ولا يتحقق ذلك إلا بالاعتماد على الشرطين

المذكورين من جهة ، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية ، والاطلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى .(13)

وهذه الشروط الثلاثة ضرورية لنجاح العملية التعليمية التي هي بالأساس ترتكز على ثلاثة عناصر : المتعلم و الأستاذ والطريقة .

أ ـ المتعلم : يمتلك المتعلم قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب ، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم .

ب ـ الأستاذ: هو أيضا مهيأ للقيام بهذا العمل الشاق وذلك عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي ، وعن طريق التحسين المستمر الذي يجب أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي والتربوي ، بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يقبل على تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار لأن الأستاذ ـ كما يقال ـ كالمهندس يجب أن يبذل جهدا إضافيا خاصا يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضورا يوميا في الميدان ولا يتحقق ذلك إلا بالتكوين المستمر .(14)

ج ـ الطريقة : هي الوسيلة التواصلية والتبليغية في العملية التعليمية لذلك فهي الإجراء العملي الذي يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم ، ولذلك يجب أن تكون الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور والارتقاء .

تقتضي تعليمية اللغات في إجراءاتها العملية العناصر البيداغوجية التالية:

1 ـ الإجراء اللساني

لا يكون أستاذ اللغة في غنى أبدا عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة ، لذلك فإن اكتسابه لهذه المعرفة سيسعفه على وضع

تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي هو بشأن تعليمه ، وستنعكس هذه المعرفة بالإيجاب على إدراكه العميق لحقيقة الظاهرة اللغوية ، فيؤثر هذا كله في منهجية تعليم اللغة وفق الأرضية النظرية التي يوفرها تطور البحث اللساني الذي بإمكانه أن يقدم التفسير العلمي الكافي لكل المظاهر التي لها علاقة بتعليم اللغة وتعليمها .

2 ـ اختيار المادة التعليمية

ليس معنى تدريس اللغة تعليم النظام اللساني بكل شموليته دفعة واحدة ، وإنما تعليم لغة معينة يهدف بالأساس إلى إكساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الأساسية ، ويجب أن تراعى في ذلك الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية ومستوى المتعلم واهتماماته ودرايته الذاتية والوقت المخصص للمادة (15) يفكر معلم اللغة منذ البدء في العناصر اللغوية التي يمكن له تعليمها في مستوى معين من مستويات التعليم ، وذلك بالكفية التالية :

1 ـ ليست كل ألفاظ اللغة وتراكيبها تلائم المتعلم في طور معين من أطوار نموه اللغوي .

2 ـ ليس بالضرورة أن يكون المتعلم في حاجة إلى كل مكونات اللغة المعينة للتعبير عن أغراضه واهتماماته التواصلية داخل المجتمع ، وإنما قد تكفيه الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العامة التي يحتاجها في تحقيق التواصل .

3 ـ قد يعسر على المتعلم استيعاب حد أقصى من الألفاظ والتراكيب في مرحلة معينة من مراحل تعلمه ، فالمعرفة التي يتلقاها في درس من الدروس يجب أن تكون محدودة جدا مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لدى المتعلم ، حتى لا يصاب بالإرهاق الإدراكي ، وهو الأمر الذي يجعله ينفر من مواصلة تعلمه للغة .(16)

لقد أثبتت بعض التجارب التي أجريت في مجال تعليمية اللغات أن الدراسات اللسانية الإحصائية يمكن لها أن تساعد أستاذ اللغة في اختيار العناصر اللغوية المراد تعليمها ، ويرتبط اختيار القواعد اللسانية بالهدف من تعليم اللغة ، وبمستوى المتعلم ، وبالمدة الزمنية ، وبالمادة المدرسة في حد ذاتها .(17)

الأمر الذي لا شك فيه هو أن تطور الأبحاث اللسانية والتربوية سينعكس لامحالة على تعليمية اللغات ، ويتبدى ذلك بخاصة في ترقية طرائق التبليغ والتحصيل ، ولكن ليس المقصود من هذا كله هو البحث عن أنجع طريقة لحشو ذهن المتلقي بثروة لغوية كثيفة ، وإنما المقصود ههنا هو جعله يكتسب مهارة معينة في استعمال اللغة بكل مستوياتها في الظروف والسياقات المناسبة . وللوصول إلى هذه النتيجة فهوفي حاجة إلى الألفاظ الأساسية والتراكيب الوظيفية التي تعد القاعدة الأولية التي تتميز بها لغة من اللغات دون الخوض في دلالات الألفاظ الفرعية ، والقواعد التحويلية التي يمكن اكتسابها لاحقا بالتدرج المطلوب .

وبناء على ما ذكرناه فإن اختيار المادة اللغوية لا يستقيم له أمر إلا إذا انبنى على رافدين اثنين :

أحدهما : دور المربي ووعيه العميق بأهمية إحصاء جميع المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة معينة من مراحل تعلمه، والسعي من أجل تحديدها تحديدا علميا دقيقا ، وقد يعزز ذلك بالمقارنة بين المفاهيم التي لها علاقة باهتمامات الطفل المتعلم في مرحلة زمنية من عمره والمفاهيم التي تقدم له بالفعل في البرنامج التعليمي المجسد في الكتاب المدرسي والنصوص والوثائق المدعمة لعملية التحصيل.

والآخر : دور المربي واللساني معا ، ويظهر ذلك في العمل المشترك بينهما من أجل تطوير البحث لضبط صلاحية الألفاظ المقدمة بالفعل والمقررة في برنامج الدراسة ، ثم الإضافات أو التعديلات التي يمكن لها

أن تقترح لإثراء البرنامج الدراسي أو تقويمه وفق معايير لسانية ونفسية.(18)

3 ـ التدرج في تعليم المادة

يعد التدرج في تعليم اللغة أمرا طبيعيا يتماشى مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه ، ولذلك لابد من أخذ هذا العامل بعين الاعتبار أثناء وضع البرنامج التعليمي مع مراعاة ثلاثة عناصر أساسية :

أ ـ **السهولة** : التدرج من السهل إلى الأقل سهولة أمر طبيعي وضروري في عملية التعلم ؛ إذ يرتقي المتعلم في اكتساب مهاراته اللغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجا أكثر . ويجب الارتكاز ، ههنا، على ما يقدمه علم النفس اللساني، وعلم الاجتماع اللساني ، والدراسات اللسانية بعامة .

ب ـ **الانتقال من العام إلى الخاص**: تقتضي العملية التعليمية الالتزام بهذا المبدأ وتطبيقه في أي عملية تسعى إلى إكساب المتعلم مهارة لغوية معينة . فيجب أن تدرس القاعدة العامة قبل القاعدة الخاصة التي ترتبط بإجراءات تحويلية معينة ، ويجب أن تدرس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة ، ويجب أن تدرس التراكيب البسيطة قبل التراكيب المعقدة.

ج ـ **تواتر المفردات** : مما لاريب فيه هو أن الألفاظ التي تشكل القائمة المعجمية في لغة ما تختلف فيما بينها من حيث درجة تواترها ، فهناك ألفاظ تتواتر في الأداء الفعلي للكلام بدرجة أكثر من سواها ، وهي الألفاظ التي تنعت عادة بالألفاظ الأساسية . ولذلك فإن التدرج في تعليم اللغة يقتضي بالضرورة الاهتمام بمبدأ التواتر أثناء وضع البرنامج التعليمي للغة معينة .(19)

4 ـ عرض المادة اللغوية :

الأمر المؤكد لدى جميع المهتمين بالتعليمية هو أن لعرض المادة دورا مركزيا في إنجاح العملية التعليمية ، وأستاذ اللغة مؤهل من خلال تكوينه الأولي لاتقان العرض والتقديم ، ولتحقيق ذلك لابد من أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية :

أ ـ ماهي الوسيلة الناجعة لعرض المادة (الكتاب المدرسي ، التسجيلات ، الأفلام...)؟
ب ـ ما هي العناصر اللسانية التي يجب التركيز عليها في عرض المادة ؟
ج ـ كيف يمكن لنا تبسيط إدراك العلاقة بين الدال والمدلول لدى المتعلم ؟
د ـ هل تختلف نوعية المتعلم من درس إلى آخر ؟

تشكل الإجابة عن هذه التساؤلات وعيا عميقا لدى معلم اللغة في وضع استراتيجية لعرض مادته وتقديمها ، ولذلك يجب التركيز أساسا على الخبرة أو المهارة المراد تعليمها للمتعلم من خلال عرض المادة اللغوية المنتقاة .

ومن ههنا، فإن منهجية عرض المادة التعليمية حتى تكون ناجعة يجب أن تتوافر فيها العناصر التالية:
ـ تحديد نظام اللغة المراد تعليمها.
ـ مراعاة مراحل التدرج في تعليم لغة معينة.
ـ مراعاة المقاييس اللسانية والنفسية لترتيب هذه المراحل.
ـ ضبط الوحدات الأساسية المكونة للعرض .
ـ تقسيم الوقت بين هذه الوحدات .

ولذلك فإن عرض المادة التعليمية يشكل أساسا من الأسس التي يوضع عليها البرنامج الدراسي ، ولا تتحقق أهداف هذا البرنامج إلا بالعرض الناجح للمادة اللغوية ، وهي المادة التي تتضمن بالضرورة (20) الخبرات التالية :

1 ـ اكتساب النظام الفونولوجي للغة .
2 ـ إدراك العلامات الدالة المكونة للنظام اللساني .
3 ـ إدراك العلاقة بين الكلمة وما تحيل إليه في الواقع الحسي .
4 ـ إدراك العلاقة بين البنية المورفولوجية والنظام الفونولوجي للغة .
5 ـ إدراك آلية التركيب والتأليف .
6 ـ اتقان القراءة والإملاء .
7 ـ امتلاك آلية الحوار والخطاب الشفوي والمكتوب .

ولكن هذه الخبرات لايكتسبها المتعلم بسهولة وبسرعة إلا إذا كانت مؤسسة على مرتكزات علمية تستمد أصولها من النظرية اللسانية المعاصرة بعامة، واللسانيات التطبيقية بخاصة .

5 ـ التمرين اللغوي

يعد التمرين اللغوي في تعليمية اللغات مرتكزا بيداغوجيا من حيث إنه يسمح للمتعلم بإمتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي ، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه .

ومن ثمة فإن اهتمامات الباحثين في الميدان اللساني والتربوي تنصرف بالضرورة إلى البحث عن أنجع السبل لترقية التمرين ، وتحديد أهدافه التعليمية والبيداغوجية ، وضبط إجراءاته المختلفة لتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم ، وتفادي الخطأ اللغوي الذي يشكل عائقا أمام تطور العملية التحصيلية في مجال تعلم اللغة بعامة واللغة الأجنبية بخاصة .

ومن ثمة فإن الخطأ اللغوي ، في حقيقة أمره ، انحراف عن النظام اللساني بكل مستوياته الصوتية والتركيبية والدلالية . فهو ،إذ ذاك ، يعكس بوضوح ضعف المتعلم وعدم قدرته على امتلاك النظام القواعدي للغة

المعينة ، وهو الضعف الذي يرتد أساسا إلى مسار العملية البيداغوجية وارتقاء التبليغ والتدريب أثناء العملية التعليمية . ولهذا الأمر بالذات لابد من الاهتمام أكثر بظاهرة الخطأ اللغوي في الأداء الفعلي للكلام سواء أكان هذا الأداء منطوقا أم مكتوبا .

وتأسيسا على هذا كله يجب أن تتوجه جهود المهتمين بالتعليمية إلى البحث عن الأسباب الكامنة وراء الأخطاء اللغوية التي تتبدى أثناء ممارسة المتعلم للحدث اللغوي ، ومحاولة ضبطها وحصر مجالها الإجرائي ، ثم تعليلها ، وتذليل العوائق والصعوبات المؤدية إليها ، وهذه العملية في حد ذاتها تعد ترقية للبحث عن الطرائق الناجعة لمعالجة الصعوبات التي تعترض العملية التلفظية لدى المتعلم .

ومن الأخطاء الشائعة التي حصرتها إحدى الدراسات الميدانية ما يلي:(21)

1 ـ الأخطاء التي تظهر في العلاقات الوظيفية بين العناصر اللغوية المكونة لبنية النظام اللساني والمميزات الوظيفية التي تدل عليها (حركات الإعراب).

2 ـ أخطاء تتعلق بتداخل البنى التركيبية (البنية البسيطة والبنية المركبة والبنية المتلازمة).

وذلك بعدم القدرة على تحديد الأركان الوظيفية داخل الجملة ، وعدم امتلاك آلية التحويلات المختلفة التي تجري على العناصر الأساسية للجملة (التحويل بالتقديم والتأخير ، التحويل بالحذف ، والتحويل بالإضمار ، والتحويل بالتضمين.)

3 ـ أخطاء أسلوبية ترجع إلى تداخل الأنظمة اللسانية لدى المتعلم (أي وجود أنظمة لسانية متعددة في بيئة المتعلم .) الأمر الذي يجعل أداءه

الفعلي للغة يضطرب إلى درجة أنه يسقط النظام القواعدي للغات الأخرى الموازية على اللغات المراد تعلمها .

ومن ههنا، يكون التمرين اللغوي الوسيلة التعليمية الجوهرية في ترقية امتلاك العادات اللغوية لدى المتعلم ، مما يجعله قادرا على الممارسة والأداء في كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية ؛ إذ إن التمرين يهدف أساسا إلى إكساب المتعلم المهارات الكافية في استعمال البنى المورفو- فونولوجية والتركيبية التي تشكل النماذج التلفظية للسان ما .

ولكي يكون التمرين ناجعا ومحققا للأهداف البيداغوجية المتوخاة يجب أن يخضع لمقاييس معينة منها :

1 ـ يجب أن يكون التمرين واضحا في شكله ومحتواه ، وأن يكون تركيبه اللغوي مألوفا لدى المتعلم ، الذي يسهل عليه إدراك محتواه ، والاستئناس به مما ييسر له السبيل في استيعاب مغزاه ، واستجابة المتعلم في هذه الحالة تكون إيجابية وتحقق الغرض المقصود .

2 ـ الاهتمام أكثر بترتيب عناصر التمرين اللغوي ، إذ يقدم المعلم العناصر اللغوية الجديدة والتي يراد ترسيخها (تستخرج هذه العناصر من النص أو النموذج اللغوي الذي يتعرف عليه المتعلم في حصة الإدراك.) ويحرص المعلم على القيام بالمقابلة الدائمة بين العناصر اللغوية الأصلية ، والعناصر اللغوية الفرعية ، استبدال عنصر بعنصر ترتيب عناصر معينة .

3 ـ كل حصة من حصص التمارين اللغوية تكون مخصصة لترسيخ بنية واحدة ، فهي مركز اهتمام لدى المعلم والمتعلم معا؛ فلا يمكن تجاوزها ؛ لأن ذلك سيؤدي إلى الاضطراب والخلط في إدراك البنى المتقاربة .

4 ـ قد تنوع التمارين اللغوية بالشكل التالي :

أ ـ **الأداء الحر لدى المتعلم :** هي نزعة مألوفة عنده ، فهو يسعى جاهدا

إلى استعمال المسموعات السابقة التي قد كان سمعها وألفها، فيمكن أن يستثمر هذا الرصيد في ترقية التمرين اللغوي بالاستبدال المفرد ، وهو الاستبدال الذي يتعلق بالتناوب بين العناصر اللغوية المتكافئة التي يمكن أن يحل بعضها محل بعضها الآخر في السياق الكلامي .

ب ـ الاستبدال المفرد : هو الاستبدال الذي يتعلق بالتناوب بين العناصر اللغوية المتكافئة التي يمكن أن يحل بعضها محل بعضها الآخر في السياق الكلامي .

ج ـ الاستبدال المتعدد : هو تغير العناصر اللسانية في عدة حواليات ، وتوزيعات مكانية بالتلاحق والتوالي .

د ـ الزيادة أو الحذف : المقصود بهما ، ترسيخ العناصر اللسانية المكتسبة ، وتثبيتها (من حيث الدال والمدلول) والحرص على تأكيد العلاقة بينهما لتحقيق الدلالة اللغوية .

هـ ـ التحويل :هو الإجراء الطاغي على ما سواه من حيث إنه يكسب المتعلم القدرة على تركيب البنى اللسانية وتفكيكها بطرق مختلفة مما يجعله يكتسب الأدوات اللغوية المختلفة .[22]

يعد التمرين ،حينئذ، ركنا أساسيا في العملية الترسيخية التي تهدف أساسا إلى جعل المتعلم يدرك عن قرب تعدد الأساليب وتنوعها ، وذلك ييسر له السبيل في امتلاك مهارات القراءة والكتابة والإنجاز الفعلي للخطاب من أجل تحقيق عملية التواصل .

يقتضي الاهتمام بالتمرين اللغوي بمصادره التي يمكن أن تتنوع إلى مرجعيات مختلفة منها:

1 ـ تمارين موجودة في كتاب التلميذ ، وهي تمارين عملية آنية ملازمة لمراحل الدرس المعين.

2 ـ تمارين موجودة في كتاب المعلم ، وهو الكتاب الذي يعد المدونة المعرفية التي تقدم المادة وطرائق تعليمها ، ولذلك فإن التمرين يعد جزءا من هذه المادة .

3 ـ تمارين من إعداد الأستاذ نفسه ، ويجب أن تخضع هذه التمارين لمعايير علمية وبيداغوجية .

4 ـ تمارين من إعداد مجموعة أساتذة تعمل في مؤسسة تربوية واحدة .

5 ـ تمارين تعد في القسم بمباشرة المتعلمين أنفسهم بالاعتماد على الكتاب المدرسي وإرشادات الأستاذ وتوجيهاته .[23]

يمكن لنا في نهاية المطاف أن نذكر بعض الأهداف التعليمية والبيداغوجية للتمرين اللغوي وذلك لأهميتها :

أ ـ الإلمام بالنظام اللغوي إلماما شاملا .
ب ـ التركيز على اكتساب بنية لغوية معينة .
ج ـ ترقية التعبير اللغوي .
د ـ تنمية القدرة الإبداعية اللغوية عند المتعلم .[24]

ثالثا : الوسائل التعليمية

إن أقل الناس إلماما بالمسار التحولي لطرائق التعليم في الثقافة الإنسانية المعاصرة يدرك بلا شك أن ترقية هذه الطرائق وتنميتها قد تدعم أكثر بوسائل أخرى مساعدة ، وقد أدى التطور العلمي والتكنولوجي

إلى تنوعها وتطورها في الوقت نفسه ، فنتج عن ذلك كله ظهور أجهزة وأدوات مساعدة يمكن لها أن تحقق الهدف المتوخى من العملية البيداغوجية بأقل لجهد ممكن .

تنعت هذه الدعائم المعينة على الإدراك والاستيعاب بالوسائل التعليمية ، وهي كل وسيلة تتدخل لمساعدة المعلم في تحقيق الأغراض التعليمية والبيداغوجية أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة ، ومع المتعلم من جهة أخرى . وقد تختلف هذه الوسائل باختلاف المواقف التعليمية ، وباختلاف الضرورة البيداغوجية الداعية إليها .

يمكن لنا القول ، حينئذ، إن الوسائل التعليمية هي كل أداة يستخدمها الأستاذ لتحسين عملية التعلم وترقيتها ، وذلك بتدريب المتعلمين على اكتساب المهارات المختلفة . واكتساب عادات معينة تمثل مرتكزا جوهريا في العملية التعليمية .(25)

ومن أهم هذه الوسائل التعليمية المخابر اللغوية المستخدمة في تعليم اللغات ، وهي المخابر التي تعد أرقى وسيلة وأشملها في تدريب المتعلم على اكتساب المهارات اللغوية المختلفة ، ولذلك يكون وجودها في المؤسسة التعليمية ضروريا جدا بخاصة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها .

ومن ثمة فإن أي حديث عن المخابراللغوية يجب أن يراعي الخاصية الطبيعية وكيفية استخدامها وتعميمها ، واستثمار طاقتها لتحقيق الأهداف البيداغوجية المرسومة مسبقا . فهذه التجهيزات تتطلب مكانا ثابتا ومحدودا جدا ، وهذا الأمر قد يطرح مشاكل ذات طابع مادي أو تقني مختص قد تعود إلى كيفية استغلالها استغلالا جيدا ، وفي كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية .

فإذا اقتصرنا على أبسط نموذج مخبري ، فإن المخبر قد يكون ملائما لتعلم عدد من المسجلات اللغوية لأفراد معينين لغايات معينة ، في شروط

وظروف معينة أيضا . وفي غياب جميع هذه الشروط فإن فاعلية هذا الجهاز ستتضاءل كثيرا مما ينعكس سلبا على قدرات التحصيل لدى المتعلم.(26)

وبناء على ما أومأنا إليه سالفا فإن للمخابر اللغوية ثقافة خاصة ومتميزة، وقد تكون هذه المخابر ناجعة إلى حد كبير إذا استثمرت استثمارا جيدا قائما على أسس علمية وتقنية معينة يمكن لها أن تسهم في ترقية الأساليب والكيفيات الأجرائية التي تعترض تعليمية اللغات .

رابعا : الأسس التعليمية والبيداغوجية لطرائق التوضيح.

يقصد بالتوضيح في العملية التعليمية كل فعل أو حدث مصاحب لتقديم المادة اللغوية وشرحها لتذليل الصعوبات ، وتسهيل قدرة الإدراك والاستيعاب لدى المتعلم ، مما يجعله يكتسب المهارات المختلفة بعد تمثلها في صلتها الطبيعية بواقع الخبرة الحسي ولهذه الطرائق التوضيحية في ضوء البيداغوجيا التطبيقية شروط عدة نذكر بعضها لأهميته:

1 ـ الإعداد

يعتبر الإعداد ـ لدى المعلم والمتعلم معا ـ ركنا أساسيا في الدرس بعامة والدرس اللغوي بخاصة ، لذلك يلجأ المعلم بالضرورة إلى وضع منهجية أو خطة عملية يحدد من خلالها المجال الإجرائي للعمل التوضيحي الذي يطبقه في درس من الدروس، ويبحث في التقنيات المناسبة لتحقيقه، وضبط أهدافه البيداغوجية .

2 ـ مباشرة التوضيح وتنفيذه

في هذه المرحلة يجب أن يكون المعلم مهيأ سلفا لتحقيق الغرض من

العملية التوضيحية ، فيكون عن وعي عميق بأثر هذه العملية ، وفاعليتها من أجل إثارة القدرات الكامنة لدى المتعلم ، واستجابته للمادة المقدمة .

3 ـ عملية العرض

يعتبر العرض المدعم بوسائل توضيحية عاملا بارزا في العملية التعليمية؛ إذ يركز فيه المعلم على التدرج المرحلي لعملية التحصيل ، ويلتزم مقدم المادة اللغوية بالتسلسل في الطرح والمناقشة ، والتوضيح المصاحب . وأثناء القيام بعرض المادة وتوضيحها يجب أن يحرص معلم المادة كل الحرص على التأكد من مدى متابعة المتعلمين على المستوى السمعي والبصري معا .لأن دور المتعلم في هذا الموقف التعليمي هو أن يقوم أولا بدور المشاهد والمستمع ، ثم بعد ذلك يقوم بدور المقلد للخطوات التي قام بها المعلم ، فيشغل المعلم ، حينئذ ، حاستي السمع والبصر لأنهما عنصران أساسيان في عملية الإدراك والاستيعاب ، فيسمع المتعلم ويكرر مايسمع حتى تتكون لديه عادة لغوية ، وقد يعي ذلك جيدا حينما تكون التراكيب اللغوية مصحوبة بالصور التوضيحية .(27)

4 ـ العنصر الزمني

عندما يهم المعلم بإعداد الدرس يأخذ بعين الاعتبار عامل الزمن ، لأن التحكم في زمن الحصة وضبطه يؤدي إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية المتوخاة من درس معين . لذلك يحرص المعلم على جعل الحصة تأخذ وقتها المناسب دون زيادة ولا نقصان .

5 ـ الكتابة

يجمع جل الدارسين في مجال التربية والتعليم على أن الكتابة أثناء الشرح والتوضيح قد تكون عائقا يعوق المتعلم ، ويعطل إدراكه لمراحل الدرس ، وتدرجها ، الأمر الذي يجعله يضطرب في تحديد عناصر المادة المدرسة ، فيجب أن تعطى الفرصة للمتعلم لمتابعة مراحل الشرح

والتوضيح عن طريق الاستماع والمشاهدة ، دون الكتابة لأنه لا يستطيع أن يركز ذهنه على ثلاثة عناصر : السمع ، والمشاهدة ، والكتابة . ولهذا السبب بالذات يجب تأخير الكتابة إلى المرحلة اللاحقة ، وهي مرحلة تلخيص المعارف المقدمة .(28)

6 ـ التقويم

مرحلة التقويم هي آخر مرحلة في تدرج تعليم المادة اللغوية ، والهدف من التقويم هو معرفة مدى نجاعة العملية البيداغوجية بعناصرها المتكاملة: المعلم والمتعلم والطريقة . وقد يتوضح ذلك أكثر من خلال دفع المتعلمين إلى توظيف الحصيلة اللغوية واستثمارها في التعبير عن مواقف مختلفة القصد منها جعل المتعلم يمتلك الرصيد المعرفي الذي تعلمه ، ويستخدمه للتعبير عن أغراضه الضرورية داخل المجتمع اللغوي .(29)

بعد هذه الإطافة السريعة في هذا الحقل الخصب من حقول المعرفة الإنسانية ، يمكن لنا أن نقول : إن التعليمية أمست مرتكزا معرفيا يعول عليه في تذليل الصعوبات والعوائق التي تعترض سبيل العملية التعليمية ، وهو الأمر الذي يستدعي الاهتمام أكثر بالتطورات الحاصلة في المسار التحولي لتعليمية اللغات عبر تاريخها ، وبخاصة منذ تقاطعها منهجيا وعلميا باللسانيات التطبيقية ، فاكتسبت التعليمية ،إذذاك، طابعها العلمي والبيداغوجي المميز ، فأدى ذلك كله إلى ترقية طرائق تعليم اللغات ، سواء أكان ذلك يتعلق باللغات الأم ، أم باللغات الأجنبية.

هوامش

1 ـ Denis Girard : Linguistique appliquée et didactique des langues .p9

2 ـ المرجع نفسه ، ص 17.

3 ـ خولة طالب الإبراهيمي ، طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية ، مجلة اللسانيات عدد 5 سنة 1981 ص 42.

4 ـ Denis Girard المرجـــــع المذكور سابقـــا ، ص 17،18.
5 ـ المرجع نفســـه ، ص 19.
6 ـ المرجع نفســـه ، ص 21 .
7 ـ المرجع نفسه ، ص23، 24 .
8 ـ المرجعع نفســـه ، ص 24 .
9 ـ د. الحاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، مجلة اللسانيات عدد 4 سنة1974،ص 24.
10 ـ المرجع نفســـه ، ص25.
11 ـ نورمـــــــان ماكنزي وآخرون ، فن التعليم وفن التعلم ، ص 67.
12 ـ ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة ، ص 12.
13 ـ الحاج صالـــح ، المرجع المذكور سابقا ، ص 42.
14 ـ Denis Girard ، المرجـع المذكور سابقا ، ص 12.
15 ـ ميشال زكريا ، المرجـــع المذكور سابقا ، ص 16.
16 ـ الحاج صالح ، المرجــــع المذكور سابقا ، ص45.
17 ـ ميشال زكريا ، المرجـــع المذكور سابقا ، ص17.
18 ـ الحاج صالح ، المرجــــع المذكور سابقا ، ص 47.
19 ـ ميشال زكريا ، المرجع المذكور سابقا ، ص 17،18.
20 ـ المرجـع نفســه ، ص 19.
21 ـ خولة طالب الإبراهيمي ، المرجـــــــع المذكور سابقا ، ص 44.
22 ـ الحاج صالح ، المرجـــع المذكور سابقا ، ص 76 .
23 ـ ميشال زكريا ، المرجـــع المذكور سابقا ، ص 77.
25 ـ محمد وطاس ،أهمية الوسائل التعليمية ، ص77،78.
26 ـ نورمان ماكنزي ، المرجع المذكور سابقا ، ص 67.
27 ـ محمد وطاس ، المرجـــع المذكور سابقا ، ص 78.
28 ـ المرجع نفسه ، ص 78.
29 ـ المرجع نفسه ، ص 80.

بيبليـــــوغرافيـــــا

1 ـ جمعة سيد يوسف ، سيكولوجية اللغة والمرض العقـــــي ، سلسلة عالم المعرفة، الكويت 1990.
2 ـ جورج مونـــــــــان ، علم اللغة في القرن العشرين ،ترجمــــــة نجيب غزاوي ، مؤسسة الوحدة ، دمشق ، دت .
3 ـ الحــــاج صالـــــح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسـي اللغة العربيـــة ، مجلة اللسانيات ، العدد 4 ، 1973
4 ـ حلمـــــــــي خليل ، اللغة والطفل ، دراسة في ضوء علـــــــم اللغــــــة النفسي ، دار النهضة العربية ، 1986
5 ـ حنـــون مبـــــــارك ، مدخل للسانيات دي سوسير ، دار توبقـــال ، الدار البيضاء ، المغرب 1981.
6 ـ خولـــة طالب الإبراهيمي ، طريقة تعليم التراكيب العربيـــــــة في المدارس المتوسطة الجزائريــــــة ، مجلــــــة اللسانيات العدد 1981/05 الجزائر .
7 ـ رمزيـــــــــة غريب ، التعلم ، دراسة نفسية تفسيرية توجيهيــــــة القاهرة 1977.
8 ـ سيـــــــــرل جون ، تشومسكي والثورة اللغوية ، مجلــــة الفكر العربي ، عدد8 بيروت 1979.
9ـ صالـــــــــح الشماع ، ارتقاء اللغة عند الطفـــل ، دار المعارف ، القاهرة 1962.

10 ـ عاطف مدكور ، علم للغة بين القديم والحديث ، جامعة القاهرة ، دت .

11 ـ فاخر عاقل ، التعلم ونظرياته ، دار العلم للملايين بيروت 1967.

12 ـ فاخر عاقل ، مدارس علم النفس ، دار العلم لملايين ، بيروت 1977.

13 ـ كوردير ، مدخل إلى اللغويات التطبيقية ، ترجمة جمال صبري ، مجلة اللسان العربي ، مج 14 ج1 الرباط 1976.

14 ـ مازن الوعر ، دراسات لسانية تطبيقية ، دار طلاس دمشق 1989.

15 ـ محمد سلامة آدم وتوفيق حداد ، علم نفس الطفل منشورات وزارة التربية ، الجزائر ، 1973.

16 ـ محمد عماد الدين إسماعيل ، الأطفال مرآة المجتمع ، سلسلة عالم المرعفة الكويت 1986.

17 ـ محمد وطاس ، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة المؤسسة الوطنية للكتاب 1988.

18 ـ مصطفى فهمي ، أمراض الكلام ، ط4 القاهرة دت.

19 ـ مصطفى فهمي ، سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، القاهرة دت.

20 ـ ميشال زكريا ، الألسنية (علم اللغة الحديث) مبادئها وأعلامها ، بيروت 1980.

21 ـ ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة بيروت 1983.

22 ـ نايف خرما ، أضواء على الدراسات اللغوية المعصرة سلسلة عالم المعرفة ، الكويت . 1978.

23 ـ نورمان ماكنزي وآخرون ، فن التعليم وفن التعلم ، ترجمة أحمد القادري مطبعة جامعة دمشق ، 1973.

24 - Chomsky (Naom) :Aspects de la théorie syntaxique ,trad, de Jean Claude Milner ,Paris,le Seuil 1971.

25 - La linguistique Cartésiènne ; trad: de N.Delane et D.Sperber Paris , le Seuil 1989

26 - Structures syntaxiques.trad: de Michel Braudeau .Paris , le Seuil1969.

27 - Dubois(Jean)et autres :Dictionnaire de linguistique. Paris Larousse 1972.

28 - Girard (Denis) : Linguistique appliquée et didactique des langues ,Paris, Armand Colin, 1972

29 - Lyons (John) : Linguistique générale ,trad: de F.Dubois - Charler et D.Robinson , Paris ,Larousse 1970

30 - Martinet (André) :Elémenrts de linguistique générale Paris Armand Colin 1970.

31 - Saussure (Ferdinand De): Cours de linguistique générale ,Paris , Payot 1983.

فهـــــرس الموضـــــوعات

مقدمــــــة .... III - V

المبحــث الأول :

المرجعية المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة 1

المبحث الثانــي :

الأسس النفسية لعملية التعلم 45

المبحــث الثالــث:

خصائص النظام التواصلي عند الإنسان 68

المبحث الرابــع :

مراحل اكتساب النظام اللساني عند الطفل 90

المبحث الخامس :

التعليمية ؛ مفاهيم وإجراءات 130

بيبليــوغرافيــا 157

فهرس الموضوعات 160

أنجز طبعه على مطابع

ديوان المطبوعات الجامعية

الساحة المركزية - بن عكنون

الجزائر